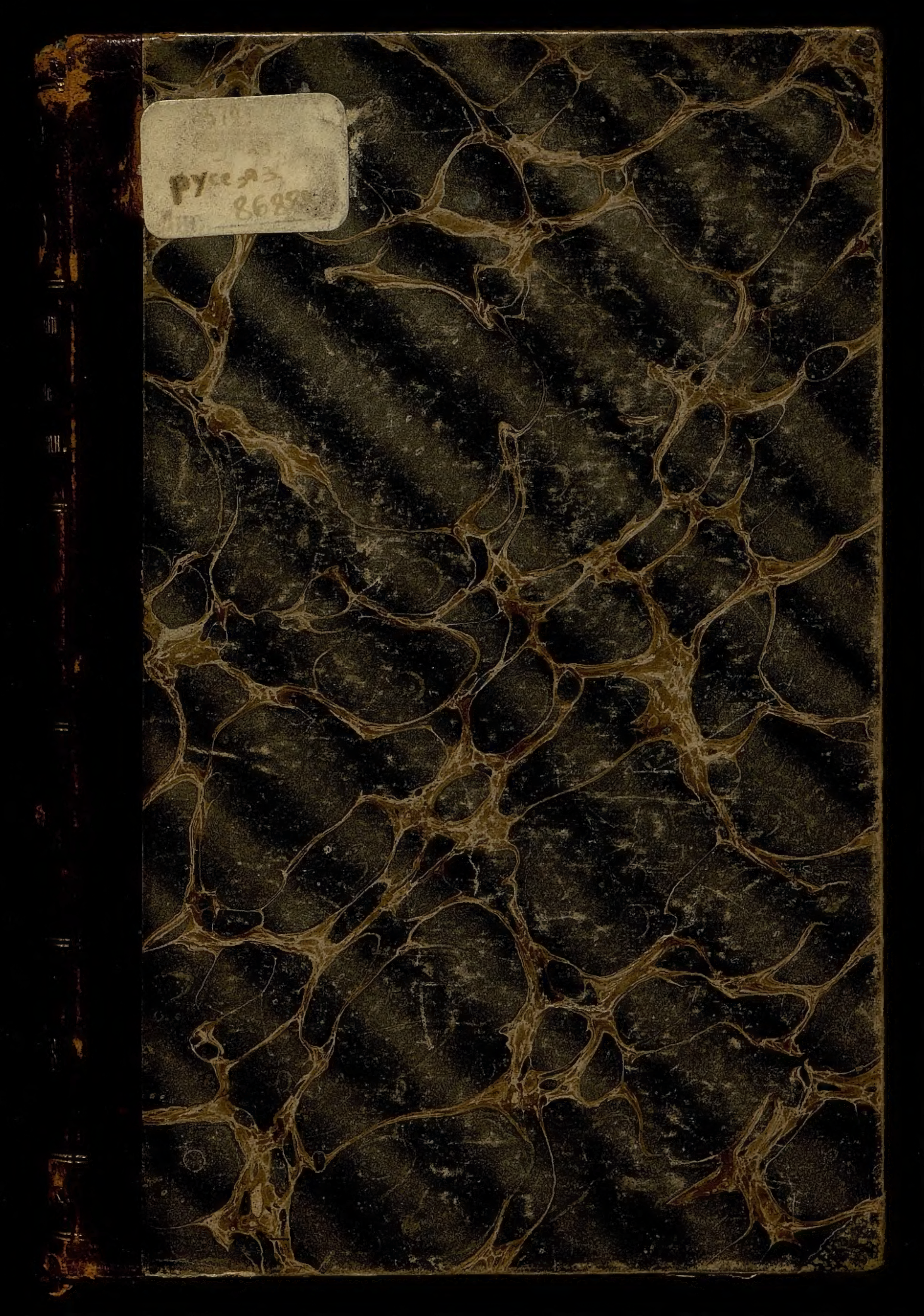
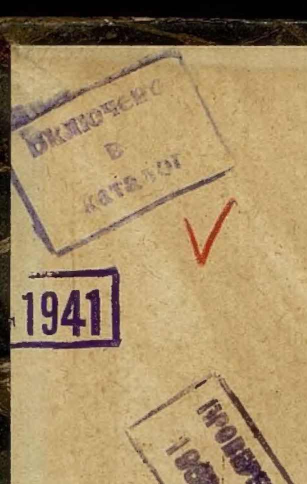
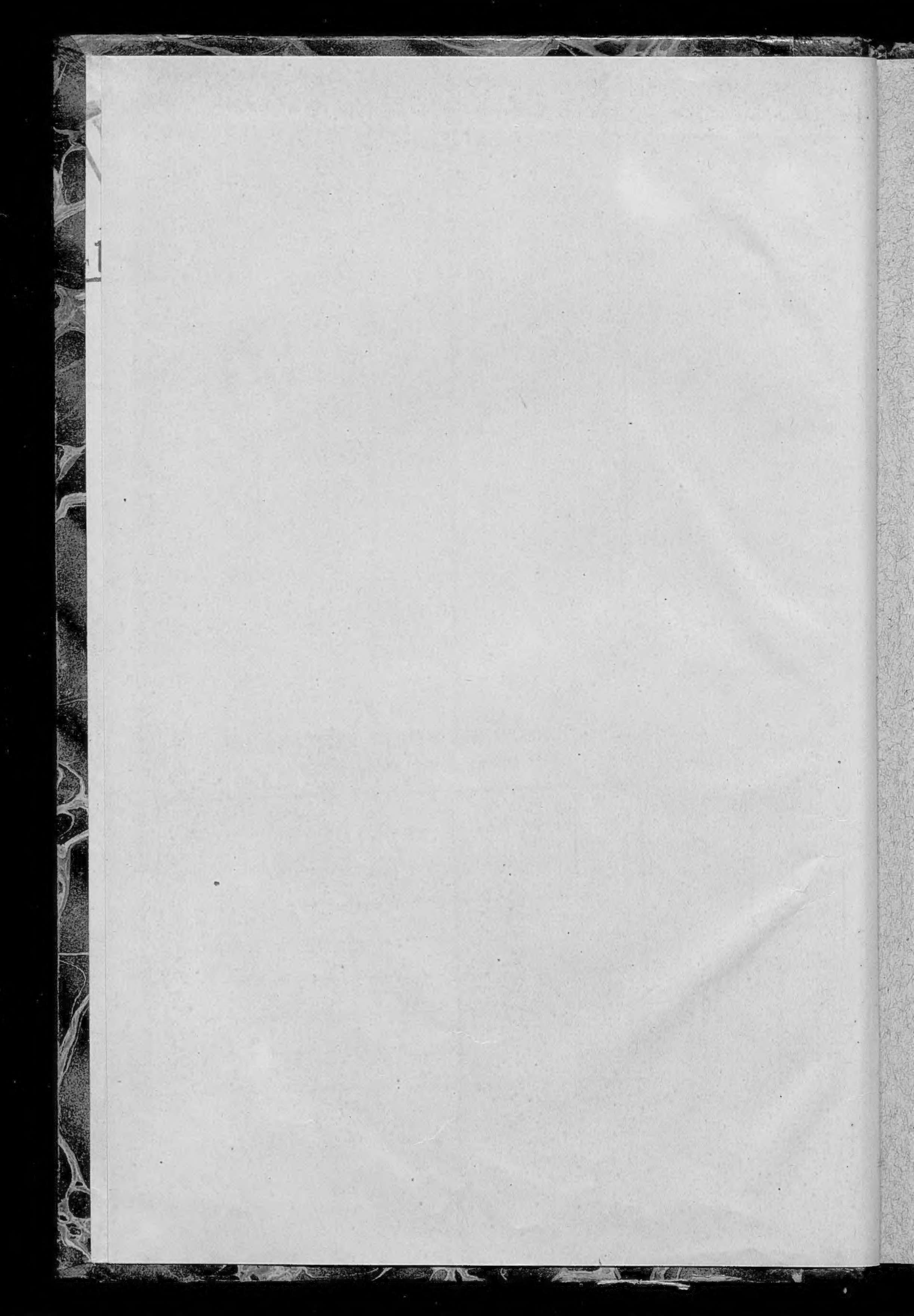

русс яз



ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока



СПОСОБЫ и ПРІЕМЫ

обученія

ПРАВОПИСАНІЮ.

Съ приложеніемъ:

а) примѣрной группировки правилъ правописанія для начальныхъ школъ вмѣстѣ съ изложеніемъ ихъ въ простомъ, но по возможности въ ясномъ видѣ и б) подробныхъ примѣрныхъ уроковъ на всѣ важнѣйшіе случаи орѳографіи.

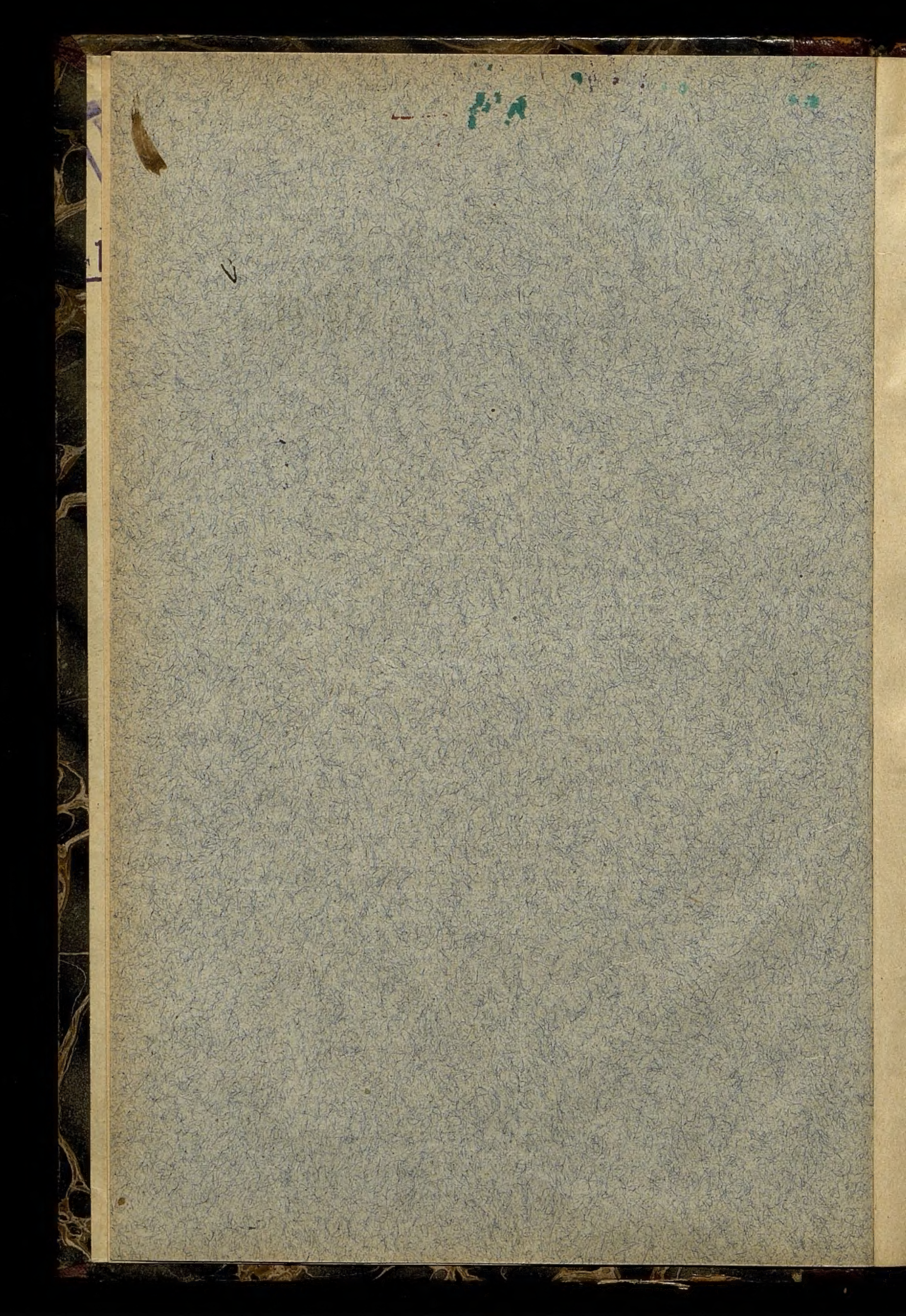
Сочиненіе директора Вольской учительской семинаріи
В. Г. Зимницкаго.

Первое изданіе одобрено Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія для употребленія въ учительскихъ Институтахъ и Семинаріяхъ, для фундаментальныхъ библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній, для библіотекъ педагогическихъ классовъ женскихъ гимназій и для учительскихъ библіотекъ при городскихъ, уѣздныхъ и начальныхъ училищахъ.

Изданіе 4-е.



Типографія Т-ва И. Д. Сытина, Пятницкая улица, свой домъ.
Москва.—1909.



СПОСОБЫ и ПРІЕМЫ ОБУЧЕНІЯ ПРАВОПИСАНІЮ.

Съ приложеніемъ: а) примѣрной группировки правилъ правописанія для начальныхъ школъ вмѣстѣ съ изложеніемъ ихъ въ простомъ, но по возможности въ ясномъ видѣ, и б) подробныхъ примѣрныхъ уроковъ на всѣ важнѣйшіе случаи орѳографіи.

Сочиненіе директора Вольской учительской семинаріи

В. Г. ЗИМНИЦКАГО.

Первое изданіе одобрено Ученымъ Комитетомъ Министерства Народнаго Просвѣщенія для употребленія въ Учительскихъ Институтахъ и Семинаріяхъ, для фундаментальныхъ библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній, для библіотекъ педагогическихъ классовъ женскихъ гимназій и для учительскихъ библіотекъ при городскихъ, уѣздныхъ и начальныхъ училищахъ.

Изданіе 4-е.





Типографія Т-ва И. Д. Сытина, Пятницкая улица, свой домъ.

Москва.—1909.

Способы и пріемы обученія дѣтей правописанію.

Обученіе дѣтей правописанію производится въ школахъ двояко: во-первыхъ, путемъ *чисто-практическимъ*, во-вторыхъ, путемъ *практически-теоретическимъ*.

Чисто-практическій способъ обученія правописанію.

При *чисто-практическомъ способѣ* обученія дѣтей правописанію учитель не сообщаетъ имъ никакихъ правилъ правописанія, а лишь объясняетъ, чаще всего устно, а иногда и на классной доскѣ, какъ должны быть написаны тѣ слова, которыя приходится имъ писать при той или другой письменной работѣ. Чѣмъ чаще и больше дѣти упражняются въ такомъ *чисто-практическомъ способѣ* обученія ихъ правописанію, тѣмъ скорѣе и вѣрнѣе они пріобрѣтаютъ твердые навыки въ этомъ искусствѣ. Для облегченія дѣтей въ пріобрѣтеніи ими твердыхъ навыковъ въ искусствѣ правописанія путемъ *чисто-практическимъ* признается, впрочемъ, полезнымъ и существенно необходимымъ то, чтобы учителя, особенно на первыхъ урокахъ правописанія, всякое слово, которое должны дѣти написать въ задаваемой имъ письменной работѣ, предварительно подвергали звуковому анализу, т.-е. разложенію его на слоги и звуки, при чемъ всѣ подобныя слова должны произноситься учителемъ и дѣтьми не иначе, какъ по-книжному. Благодаря такому ана-

лизу словъ, подлежащихъ письму, а равно и постоянному книжному произношенію ихъ, ученики постепенно, болѣе и болѣе привыкаютъ большинство словъ писать правильно, не имѣя никакого понятія о тѣхъ правилахъ, на основаніи которыхъ слова пишутся такъ, а не иначе. Положимъ, ученики младшаго отдѣленія должны написать въ своихъ тетрадяхъ пословицу: въ гостяхъ хорошо, а дома лучше. Прежде, чѣмъ они примутся за письмо этой пословицы, учитель разлагаетъ ее съ ними на тѣ слова, изъ которыхъ она состоитъ (*въ, гостяхъ, хорошо, а, дома, лучше*), потомъ каждое многосложное слово дѣлитъ на слоги (*гос-тяхъ, хо-ро-шо, до-ма, луч-ше*) и, наконецъ, объясняетъ, что въ слогѣ *луч* послѣ *ч* мягкій знакъ не ставится. Дѣти, обучаясь чтенію по методѣ *письма-чтенія*, еще при прохожденіи алфита привыкаютъ на каждомъ урокѣ чтенія къ правильному письму всѣхъ читаемыхъ ими словъ. Поэтому разъясненія учителя при разсматриваемомъ *чисто-практическомъ способѣ* обученія ихъ правописанію воспринимаются ими весьма легко.

Чисто-практическій способъ обученія правописанію настолько необходимъ въ школѣ, что безъ него не представляется никакой возможности учителю вести дѣло обученія дѣтей правописанію хотя сколько-нибудь успѣшно. Въ самомъ дѣлѣ, какъ только дѣти младшаго отдѣленія пройдутъ алфавитъ и пріобрѣтутъ мало-мальски порядочный навыкъ въ искусствѣ письма (чистописанія),—не только на урокахъ русскаго языка, но даже и на урокахъ ариѳметики даются имъ разнообразныя письменныя работы. Спрашивается, какъ они будутъ писать слова, входящія въ задаваемыя имъ письменныя работы, если учитель не приметъ на себя труда каждый разъ, прежде чѣмъ примутся они за написаніе такихъ словъ, объяснять имъ, какъ они должны быть написаны. Очевидно, безъ такой помощи со стороны учителя дѣти будутъ писать крайне неправильно большинство словъ, и, слѣд., сразу станутъ развивать въ себѣ дурные навыки въ искусствѣ правописанія. Между тѣмъ, каждому учителю хорошо

извѣстно, что всякаго рода ошибки надобно по возможности заранѣе предупреждать и, слѣд., никогда не слѣдуетъ ставить дѣтей въ такое положеніе, чтобы они, принимаясь за письмо словъ, неизбѣжно на первыхъ порахъ писали ихъ ошибочно, невѣрно. Не цѣлесообразнѣе ли, быть-можетъ, скажетъ иной читатель, сначала путемъ диктовки и списыванія научить дѣтей надлежащему правописанію большинства словъ и лишь только послѣ этого приступать съ ними къ тѣмъ или другимъ письменнымъ работамъ по русскому языку и ариѳметикѣ? Да, повидимому, такой путь самый раціональный и надежный. Но при ближайшемъ разсмотрѣніи дѣла онъ оказывается совершенно непригоднымъ и непрактичнымъ. Почему? По слѣдующей очень простой причинѣ: какъ извѣстно, обученіе орѳографическому искусству путемъ диктовки и списыванія на основаніи тѣхъ или другихъ грамматическихъ правилъ происходитъ на протяженіи всего курса начальной школы, какъ бы ни былъ малъ и ограниченъ объемъ правилъ правописанія, назначенныхъ къ изученію въ школѣ. Спрашивается, какъ же въ такомъ случаѣ дѣти до окончательнаго практическаго усвоенія указанныхъ правилъ орѳографіи могутъ исполнять задаваемыя имъ письменныя работы по русскому языку и ариѳметикѣ? Не очевидно ли, что они по необходимости будутъ при исполненіи задаваемыхъ имъ письменныхъ работъ допускать массу ошибокъ въ письмѣ словъ, въ правописаніи которыхъ они еще не упражнялись на спеціальныхъ урокахъ диктовки и списыванія. Но если такой результатъ неизбѣжно долженъ быть въ письменныхъ работахъ учениковъ начальной школы, пока они практически на урокахъ диктовки и списыванія не усвоили какъ слѣдуетъ всѣхъ правилъ правописанія, назначенныхъ къ изученію въ школѣ, то не лучше ли совсѣмъ не упражнять дѣтей ни въ какихъ самостоятельныхъ письменныхъ работахъ до усвоенія ими надлежащихъ навыковъ въ правописаніи? Если не желательно, чтобы письменныя работы дѣтей отличались полною безграмотностью, то,

конечно, лучше совсѣмъ не тратить съ ними времени на такого рода работы, чѣмъ утверждать ихъ въ безграмотности. Только вотъ въ чемъ дѣло: можно ли согласиться на такое разрѣшеніе разсматриваемаго вопроса? Вѣдь не слѣдуетъ забывать, что весь смыслъ знанія орѳографическаго искусства заключается единственно въ томъ, чтобы дѣти по выходѣ изъ школы могли грамотно, толково, безъ грубыхъ орѳографическихъ ошибокъ написать письмо, прошеніе, расписку, приговоръ общества и т. д. Иначе какой толкъ для крестьянъ въ томъ, что дѣтей ихъ будутъ учить въ школѣ цѣлыхъ три года правописанію, а они по окончаніи въ ней курса окажутся не въ состояніи написать что бы то ни было безъ искаженія словъ, толково и со смысломъ. Ясно, что для крестьянъ орѳографическое искусство имѣетъ смыслъ единственно только благодаря тому практическому значенію, которое оно будетъ имѣть для нихъ въ жизни. Поэтому *чисто-практическій способъ* обученія дѣтей правописанію долженъ быть признанъ умѣстнымъ не только въ младшемъ отдѣленіи, но и въ среднемъ и въ старшемъ отдѣленіяхъ. Въ послѣднемъ случаѣ онъ, очевидно, умѣстенъ относительно тѣхъ словъ, правописаніе которыхъ на основаніи грамматическихъ правилъ еще не пройдено въ школѣ.

Нѣкоторые преподаватели до такой степени увлекаются *чисто-практическимъ способомъ* обученія дѣтей правописанію, что, по ихъ мнѣнію, его одного вполнѣ достаточно для развитія въ дѣтяхъ надлежащихъ навыковъ въ искусствѣ правописанія Но это ужъ будетъ большою крайностью. *Чисто-практическій способъ* обученія правописанію долженъ составлять не больше какъ только предварительную, начальную ступень въ этомъ искусствѣ. Дальнѣйшее обученіе дѣтей искусству правописанія должно быть производимо на основаніи грамматическихъ правилъ, сообщаемыхъ имъ, конечно, въ строго-послѣдовательномъ порядкѣ, что и составляетъ такъ называемый *практически-теоретическій способъ* обученія правописанію, потому что

только этотъ послѣдній способъ въ изученіе дѣтьми искусства правописанія вноситъ элементъ сознательный, разумный, благодаря которому обученіе искусству правописанія всегда идетъ впередъ скорѣе, надежнѣе и вѣрнѣе, нежели какъ оно можетъ итти при одномъ *чисто-практическомъ способѣ* обученія, который въ существѣ дѣла есть не что иное, какъ только *механическій способъ* изученія правописанія.

Практическо-теоретическій способъ обученія правописанію.

Практическо-теоретическій способъ обученія правописанію производится на основаніи сообщаемыхъ дѣтямъ тѣхъ или другихъ грамматическихъ правилъ. Способъ этотъ является въ двухъ видахъ: 1) въ видѣ *диктовки*, 2) въ видѣ *списыванія.*

При этомъ надобно замѣтить, что одни изъ преподавателей пользуются лишь *диктовкой*, никогда не прибѣгая къ *списыванію* или же обращаясь къ нему весьма рѣдко и неохотно; другіе считаютъ *диктовку* способомъ не только безполезнымъ, но даже прямо вреднымъ, и потому при обученіи правописанію пользуются однимъ лишь *списываніемъ;* иные, наконецъ, употребляютъ въ дѣло *совмѣстный способъ обученія правописанію,* состоящій изъ соединенія *диктовки* и *списыванія* другъ съ другомъ. По нашему мнѣнію, ни *диктовку* ни *списываніе*, когда каждый изъ этихъ способовъ употребляется въ школѣ лишь одинъ, нельзя признать вполнѣ раціональнымъ способомъ обученія правописанію. Самымъ лучшимъ способомъ обученія правописанію слѣдуетъ признать только *совмѣстный способъ обученія,* состоящій изъ соединенія *диктовки* и *списыванія* въ одинъ цѣльный органическій способъ обученія правописанію. Но такъ какъ, по всей вѣроятности, какъ сторонники *диктовки*, такъ и сторонники *списыванія* не скоро могутъ разстаться съ привычными для нихъ способами обученія правописанію, то необходимо въ интересахъ лучшей постановки дѣла

обученія правописанію изложить съ надлежащею полнотою не только организацію одного *совмѣстнаго способа обученія дѣтей правописанію*, но и всѣ тѣ пріемы, какіе употребляются лучшими преподавателями на урокахъ какъ *диктовки*, такъ и *списыванія*. Изложеніе этихъ пріемовъ съ надлежащею полнотою необходимо, впрочемъ, и потому, что при *совмѣстномъ способѣ обученія правописанію* учитель долженъ пользоваться не другими какими-либо пріемами, а тѣми же самыми, какіе употребляются на урокахъ *диктовки* и *списыванія*. Особенность при употребленіи этихъ пріемовъ при *совмѣстномъ способѣ обученія* состоитъ лишь въ томъ, что они являются въ этомъ случаѣ въ иной послѣдовательности и нерѣдко въ иныхъ размѣрахъ. Такъ какъ мы признаемъ самымъ раціональнымъ способомъ обученіе правописанію не *диктовку* или *списываніе*, взятыя въ отдѣльности, а *совмѣстный способъ обученія*, то, по изложеніи всѣхъ пріемовъ, употребляемыхъ лучшими преподавателями на урокахъ *диктовки* и *списыванія*, покажемъ какъ достоинства, такъ и недостатки обоихъ этихъ способовъ, когда они употребляются въ школѣ независимо другъ отъ друга. Сдѣлать это необходимо для того, чтобы съ возможной степенью ясности видно было, на какомъ основаніи при обученіи дѣтей правописанію слѣдуетъ предпочесть *совмѣстный способъ обученія* этому искусству *диктовкѣ* и *списыванію*, когда способы эти употребляются отдѣльно одинъ отъ другого.

1. Диктовка.

Диктовка по назначенію своему дѣлится на *обучающую* и *провѣрочную*. Посредствомъ *обучающей диктовки* преподаватель учитъ дѣтей искусству правописанія, а посредствомъ *провѣрочной* узнаетъ, хорошо ли усвоено дѣтьми правописаніе словъ и предложеній на сообщенныя правила ороографіи.

ОБУЧАЮЩАЯ ДИКТОВКА.

При изложеніи пріемовъ *обучающей диктовки* прежде всего необходимо обратить вниманіе на то, что служитъ матеріаломъ для этой *диктовки*, т.-е. какія слова и предложенія диктуются учителемъ на урокахъ правописанія. Въ прежнее время учителя диктовали большею частію такіе примѣры, какіе подвернутся подъ руку. Иногда они брали примѣры для этого изъ грамматики, исторіи, сочиненій какого-нибудь писателя и т. п., иногда сами составляли ихъ во время самой *диктовки*. Въ настоящее время такой способъ веденія *диктовки* совершенно уже оставленъ въ виду всѣми сознанной несостоятельности его. Теперь диктуемыя дѣтямъ слова и предложенія обыкновенно заимствуются изъ сборниковъ примѣровъ, составленныхъ болѣе или менѣе опытными педагогами спеціально на каждое правило правописанія. Чѣмъ болѣе диктуемый примѣръ содѣйствуетъ скорѣйшему и возможно прочному усвоенію изучаемаго правила правописанія, тѣмъ онъ признается болѣе цѣлесообразнымъ. А такого рода примѣры на скорую руку ни однимъ преподавателемъ не могутъ быть находимы и составляемы; они могутъ быть составляемы только заранѣе, да и то не каждымъ преподавателемъ, а только нѣкоторыми, болѣе опытными, способными и подготовленными для этого педагогами. Поэтому безъ сборника примѣровъ уроки *диктовки* въ настоящее время не ведутся ни однимъ опытнымъ преподавателемъ. Чѣмъ проще диктуемые примѣры какъ по содержанію, такъ и по формѣ выраженія, тѣмъ они признаются болѣе удобными для упражненія дѣтей въ правописаніи. Нѣкоторые изъ педагоговъ требуютъ, чтобы всѣ диктуемые примѣры непремѣнно заимствовались изъ образцовыхъ отечественныхъ и иностранныхъ писателей или изъ народной поэзіи. Но другіе изъ педагоговъ того мнѣнія, что весьма полезно диктовать и такія предложенія,

которыя употребляются въ нашей разговорной рѣчи, служа выраженіемъ самыхъ обыкновенныхъ понятій и мыслей. Если дѣти затрудняются въ пониманіи диктуемаго примѣра, то учитель даетъ имъ краткое объясненіе его. Иначе примѣръ будетъ писаться дѣтьми только механически, что, конечно, не должно быть допускаемо ни при какой умственной работѣ. Диктуемые примѣры служатъ матеріаломъ для упражненія дѣтей въ правописаніи не только на то правило, которое изучается ими на данномъ урокѣ ороографіи, но по возможности и на тѣ правила, которыя изучены ими на всѣхъ предшествовавшихъ урокахъ правописанія. Если не упражнять дѣтей на пройденныя правила ороографіи, то они неизбѣжно будутъ съ теченіемъ времени болѣе и болѣе забывать ихъ. При этомъ желательно, чтобы въ большинствѣ диктуемыхъ примѣровъ изучаемое правило правописанія было прилагаемо не къ одному слову диктуемаго примѣра, а къ двумъ - тремъ словамъ его, потому что при такомъ составѣ примѣра оно гораздо скорѣе и отчетливѣе можетъ быть усвоено дѣтьми. Такъ, напр., при письмѣ примѣровъ на правописаніе сравнительной и превосходной степени именъ прилагательныхъ рекомендуется диктовать слѣдующаго рода примѣры: *Къ концу лѣта вечера дѣлаются длиннѣе, темнѣе и холоднѣе. Въ новѣйшее время сдѣлано много полезнѣйшихъ изобрѣтеній.* Особенно полезнымъ признается останавливаться на такихъ примѣрахъ, гдѣ одни изъ диктуемыхъ словъ служатъ объясненіемъ другихъ словъ, диктуемыхъ одновременно съ ними. Таковы, напр., слѣдующіе примѣры на сомнительныя гласныя и согласныя буквы: *Конецъ дѣлу; кончилъ дѣло, гуляй смѣло. Ну, тащися, сивка. Тащитъ дѣдъ рѣпку изъ земли; тянетъ, потянетъ, вытянуть не можетъ. Свой глазъ алмазъ; дороже алмаза свои два глаза.* Примѣрами для *диктовки* служатъ отдѣльныя слова, простыя и сложныя предложенія и даже цѣлыя статьи, смотря по тому, на какое ороографическое правило и въ какомъ классѣ и отдѣленіи школы они диктуются.

Прежде чѣмъ диктовать дѣтямъ какіе-либо примѣры, учитель сообщаетъ то орѳографическое правило, на основаніи котораго они должны такъ, а не иначе писать диктуемые примѣры. Относительно орѳографическихъ правилъ, сообщаемыхъ дѣтямъ на *обучающей диктовкѣ,* надобно замѣтить слѣдующее:

1. Можно ли давать дѣтямъ какія-либо орѳографическія правила, не сообщивши предварительно необходимыхъ для этого грамматическихъ понятій? Нѣкоторымъ учителямъ кажется, что простѣйшія орѳографическія правила весьма легко могутъ быть сообщаемы дѣтямъ безъ всякаго изученія съ ними правилъ и законовъ грамматики. Таковы, напр., по ихъ мнѣнію, правила дѣленія словъ на слоги, употребленія буквы *і* предъ гласными буквами и полугласной *й,* письма тѣхъ, а не другихъ гласныхъ буквъ послѣ шипящихъ буквъ, постановки твердаго и мягкаго знака послѣ согласныхъ, надлежащаго письма сомнительныхъ гласныхъ и согласныхъ звуковъ въ большинствѣ словъ и т. д... Но развѣ въ основаніи всѣхъ этихъ правилъ не лежитъ никакихъ грамматическихъ понятій? Развѣ дѣленіе словъ на слоги, знакомство съ гласными и согласными звуками, значеніе твердаго и мягкаго знаковъ и употребленіе ихъ въ тѣхъ или другихъ случаяхъ и т. д. не относится къ грамматической области? Очевидно, какія бы простѣйшія элементарныя правила правописанія мы ни взяли, всѣ они составляютъ неотъемлемую часть грамматики. Мы можемъ при этомъ совсѣмъ не пользоваться никакими грамматическими правилами (хотя вполнѣ освободиться отъ всякаго рода грамматической терминологіи не представляется никакой возможности, потому что слова: *слогъ, твердый* и *мягкій знакъ, точка, гласный звукъ* и т. п.—не что иное, какъ простѣйшіе грамматическіе термины), тѣмъ не менѣе, безъ помощи грамматическихъ понятій нельзя сообщать дѣтямъ, можно сказать, никакихъ орѳографическихъ правилъ. Весь вопросъ здѣсь, очевидно, заключается въ томъ, много или мало грамматическихъ правилъ и законовъ лежитъ

въ основаніи сообщаемыхъ дѣтямъ ороографическихъ правилъ. Чѣмъ болѣе этихъ правилъ сообщается имъ и чѣмъ они сложнѣе и труднѣе, тѣмъ больше дѣти должны знать по грамматикѣ; при наименьшемъ числѣ правилъ ороографіи отъ дѣтей требуется знаніе и наименьшаго количества грамматическихъ понятій.

2. Когда цѣлесообразнѣе всего сообщать дѣтямъ ороографическое правило—одновременно ли съ объясненіемъ имъ тѣхъ грамматическихъ понятій, на основаніи которыхъ составлено правило правописанія, или послѣ объясненія таковыхъ понятій, на урокахъ, отдѣльныхъ отъ уроковъ грамматики? На первый взглядъ кажется, что лучше всего сообщать дѣтямъ ороографическія правила послѣ объясненія имъ тѣхъ грамматическихъ понятій, которыя лежатъ въ основаніи правилъ правописанія, потому что въ такомъ случаѣ ученики болѣе могутъ быть сосредоточены на томъ ороографическомъ правилѣ, которое дается имъ, нежели въ томъ случаѣ, когда они одновременно работаютъ надъ усвоеніемъ какъ грамматическихъ понятій, такъ и основаннаго на нихъ правила правописанія. Но при ближайшемъ разсмотрѣніи дѣла оказывается, что легче и лучше всего усвояютъ дѣти правила ороографіи тогда, когда учитель, сообщая имъ извѣстное грамматическое понятіе, напр., понятіе о предложномъ падежѣ, о сравнительной степени и т. д., тутъ же указываетъ имъ и на то, какъ пишутся предложный падежъ, сравнительная степень и т. д. Изученіе грамматики и правописанія въ этомъ случаѣ находится въ такой тѣсной связи между собою, что, очевидно, лишь крайне искусственно можно отдѣлять ихъ другъ отъ друга. Когда ученики, хорошо усвоивши извѣстное грамматическое понятіе, тотчасъ же прилагаютъ его къ дѣлу при письмѣ словъ, относящихся къ сообщенному имъ грамматическому понятію, тогда какъ нельзя лучше соединяются въ ихъ сознаніи въ одно цѣлое теоретическая и практическая стороны грамматики.

3. Слѣдуетъ ли учителю спѣшить сообщеніемъ дѣтямъ ороографическаго правила, т.-е. нужно ли со-

общать его послѣ анализа, напр., перваго примѣра при объясненіи дѣтямъ какого-либо грамматическаго правила, или гораздо полезнѣе и практичнѣе сначала на рядѣ нѣсколькихъ примѣровъ вполнѣ хорошо утвердить дѣтей въ усвоеніи ими извѣстнаго грамматическаго понятія, а затѣмъ уже сообщить имъ орѳографическое правило, вытекающее изъ такого понятія? Школьная практика, а равно и чисто теоретическія соображенія показываютъ, что лучше всего не торопиться сообщеніемъ дѣтямъ орѳографическаго правила, а сначала позаботиться о томъ, чтобы они достаточно твердо и ясно усвоили на рядѣ примѣровъ тѣ грамматическія понятія, которыя служатъ основаніемъ для сообщаемаго орѳографическаго правила. Чѣмъ лучше и отчетливѣе обыкновенно усвояется дѣтьми какое-либо грамматическое понятіе, тѣмъ лучше и отчетливѣе воспринимается ими и основанное на немъ правило орѳографіи, потому что каждое орѳографическое правило есть не что иное, какъ практическій выводъ изъ тѣхъ или другихъ законовъ и правилъ грамматики. Каждому учителю надобно твердо помнить, что дѣтямъ большею частію нетрудно бываетъ запомнить тѣ или другія орѳографическія правила, а главнымъ образомъ весьма трудно бываетъ быстро и правильно при письмѣ словъ сознавать грамматическую сторону ихъ. Въ самомъ дѣлѣ, положимъ, учитель объяснилъ дѣтямъ на рядѣ примѣровъ, что такое сравнительная степень и какъ она пишется; развѣ для нихъ легкое дѣло при письмѣ, напр., предложенія: *Небо синѣе моря*, быстро и правильно опредѣлить, какая форма *синѣе*—средній ли родъ имени прилагательнаго или сравнительная степень его? Очевидно, задача для нихъ не легкая скоро и надлежащимъ образомъ при письмѣ примѣровъ опредѣлять каждую форму слова согласно съ тѣмъ, какъ объяснена она учителемъ. Такимъ образомъ, каждое орѳографическое правило тогда лишь принесетъ дѣтямъ надлежащую пользу при обученіи ихъ орѳографическому искусству, когда грамматическія понятія, лежащія въ основаніи его, усвоены ими вполнѣ

твердо, хорошо, основательно. Пусть на это потребуется значительная затрата времени, учитель не долженъ останавливаться предъ такою затратою. Лучше теперь при сообщеніи дѣтямъ даннаго правила орѳографіи затратить извѣстное количество времени и труда на надлежащее разъясненіе дѣтямъ тѣхъ или другихъ грамматическихъ понятій, нежели послѣ десятки разъ возвращаться къ такимъ разъясненіямъ, когда дѣти будутъ оказываться не въ состояніи прилагать правила орѳографіи къ дѣлу вслѣдствіе недостаточнаго пониманія ими тѣхъ грамматическихъ понятій, на которыхъ основано оно. А школьная практика, къ несчастію, нерѣдко показываетъ, что такое печальное явленіе часто происходитъ съ дѣтьми при обученіи ихъ правописанію. Если дѣти плохо усвоиваютъ тѣ грамматическія понятія, которыя лежатъ въ основаніи сообщаемыхъ имъ правилъ орѳографіи, то, какъ бы хорошо и ясно эти правила ни были сообщаемы имъ, едва ли въ такомъ случаѣ они принесутъ имъ какую-либо пользу при обученіи ихъ правописанію. Диктовка и орѳографическія правила, одни, сами по себѣ, почти что ничего не значатъ въ этомъ случаѣ. Изъ примѣрныхъ уроковъ, приложенныхъ къ настоящему сочиненію, ясно видно, когда слѣдуетъ учителю приступать къ сообщенію дѣтямъ каждаго изучаемаго ими правила орѳографіи.

4. Каждое орѳографическое правило должно быть сообщаемо по возможности путемъ эвристическимъ. Пусть дѣти сами, на основаніи анализа извѣстнаго числа примѣровъ, производимаго ими вмѣстѣ съ учителемъ при объясненіи имъ тѣхъ или другихъ грамматическихъ понятій, составляютъ изучаемыя ими орѳографическія правила. Всѣ стороны орѳографическихъ правилъ, особенно болѣе трудныхъ и сложныхъ изъ нихъ, непремѣнно должны быть вполнѣ хорошо сознаны и усвоены ими. Чѣмъ лучше, сознательнѣе и отчетливѣе усвоено будетъ дѣтьми каждое орѳографическое правило, тѣмъ они скорѣе и правильнѣе будутъ писать диктуемые имъ на извѣст-

ное правило примѣры. Медлительность и затруднительность усвоенія дѣтьми орѳографическаго искусства, несмотря на обиліе всевозможныхъ пособій по этому предмету, зависитъ, по нашему мнѣнію, главнымъ образомъ, отъ того, что дѣло изученія этого искусства ведется не совсѣмъ правильно. Правда, дѣти теперь изучаютъ орѳографическое искусство систематически, въ строгой постепенности переходятъ отъ легкаго къ болѣе трудному, пишутъ подъ диктовку и списываютъ съ руководствъ большое число прекрасно составленныхъ примѣровъ, въ достаточной степени упражняются въ разнообразныхъ орѳографическихъ самостоятельныхъ работахъ (см. главу о списываніи) и т. д., но почти постоянно недостаетъ во всемъ этомъ одного существеннаго и важнаго условія,—недостаетъ знанія, вмѣстѣ съ вполнѣ отчетливыми грамматическими понятіями, яснаго, отчетливаго пониманія орѳографическихъ правилъ. Многими преподавателями иногда на это не обращается даже никакого вниманія. Такіе преподаватели нерѣдко скажутъ дѣтямъ извѣстное правило—и конецъ дѣлу. Несчастнымъ дѣтямъ при этомъ, очевидно, по необходимости приходится сплошь да рядомъ самимъ, что называется прямо ощупью, прилагать данное правило къ дѣлу. Если дѣти сначала составятъ правило орѳографіи не совсѣмъ точно и правильно, это—не бѣда; на учителѣ лежитъ обязанность исправить его, пополнить, выразить короче и т. д. Если только учитель хорошо, путемъ эвристическимъ объяснитъ дѣтямъ тѣ грамматическія понятія, которыя лежатъ въ основаніи даннаго орѳографическаго правила, то для нихъ нисколько не будетъ затруднительно самимъ составить правило правописанія, вытекающее изъ сообщеннаго грамматическаго понятія. Какъ каждое орѳографическое правило должно быть сообщаемо дѣтямъ, это подробно указано въ примѣрныхъ урокахъ, приложенныхъ къ настоящему сочиненію.

5. Каждое орѳографическое правило должно быть выражено по возможности ясно, просто и кратко. Чѣмъ

яснѣе, проще и короче выражено ороографическое правило, тѣмъ скорѣе, отчетливѣе и сознательнѣе оно усвоивается дѣтьми. Если ороографическое правило, вслѣдствіе его сложности, по необходимости выражено посредствомъ болѣе или менѣе значительно распространеннаго предложенія, то нѣтъ надобности требовать отъ дѣтей, чтобы они усвояли такое правило во всей полнотѣ его словеснаго выраженія, а слѣдуетъ ограничиваться только тѣмъ, чтобы они могли передавать его на частные, дробные вопросы учителя. Иначе на усвоеніе его потребуется слишкомъ много времени.

6. На каждомъ урокѣ *обучающей диктовки* лучше всего сообщать не болѣе одного правила правописанія, потому что только въ такомъ случаѣ слабое вниманіе дѣтей можетъ быть всецѣло направлено на изучаемое правило, которое и будетъ при этомъ условіи усвоено ими теоретически и практически надлежащимъ образомъ.

7. Полезно для лучшаго усвоенія дѣтьми сообщаемыхъ имъ ороографическихъ правилъ заставлять ихъ надлежащимъ образомъ заучивать эти правила по тому или другому учебнику, приноровленному къ ихъ возрасту и умственному развитію.

8. Подробное изученіе правилъ ороографіи умѣстно лишь въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Въ начальныхъ же школахъ слѣдуетъ ограничиваться изученіемъ только тѣхъ изъ нихъ, которыя относятся къ числу болѣе необходимыхъ и существенныхъ. Кто изъ учителей старается изучить съ дѣтьми начальной школы большое количество правилъ ороографіи, тотъ дѣйствуетъ крайне ошибочно. Въ школѣ съ трехлѣтнимъ курсомъ никогда нельзя задаваться мыслію о томъ, что можно сдѣлать дѣтей ея настолько же грамотными, насколько грамотны ученики низшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній. Для дѣтей начальной школы гораздо важнѣе умѣнье написать толково письмо, расписку, приговоръ общества, прошеніе и т. под.,

нежели знаніе разныхъ тонкостей въ искусствѣ правописанія. Да и практика показываетъ, что дѣти начальныхъ сельскихъ и городскихъ училищъ по выходѣ изъ школы весьма быстро забываютъ большинство правилъ правописанія, напр., употребленіе буквы *ѣ*, знаковъ препинанія и т. под., удерживая въ своей памяти лишь главное и самое существенное изъ того, что имъ сообщалось въ школѣ относительно орѳографіи, напр., письмо словъ безъ пропуска буквъ и замѣны одной буквы другой, слитное или раздѣльное употребленіе большинства предлоговъ и союзовъ, смотря по тому, какое значеніе имѣютъ они въ предложеніи и т. п. Но вообще сколько орѳографическихъ правилъ и какія изъ нихъ должны быть изучаемы въ начальной школѣ, это должно зависѣть отъ продолжительности курса школы, отъ того, одинъ ли учитель преподаетъ во всѣхъ трехъ отдѣленіяхъ школы, или въ каждомъ отдѣленіи имѣется особый учитель, какою педагогическою подготовкою обладаетъ учитель и т. п. Поэтому каждый учитель начальной школы долженъ заранѣе, т.-е. еще до начала учебнаго года, хотя бы въ общихъ чертахъ, обдумать планъ сообщенія дѣтямъ орѳографическихъ правилъ.

9. При сообщеніи ученикамъ правилъ орѳографіи полезно предупреждать ихъ, особенно въ младшемъ и среднемъ отдѣленіяхъ начальной школы. Поэтому если кто-либо изъ нихъ при письмѣ диктуемыхъ имъ примѣровъ забудетъ сообщаемое имъ правило или помнитъ его, но затрудняется въ примѣненіи его къ тѣмъ или другимъ словамъ, то пусть онъ свободно заявляетъ объ этомъ поднятіемъ руки. Такого рода мѣра не только не ослабляетъ вниманія дѣтей, а, напротивъ, въ значительной степени поддерживаетъ его.

Мы разсмотрѣли, какъ сообщаются дѣтямъ правила правописанія, когда эти правила относятся къ болѣе или менѣе значительному количеству какихъ-либо однородныхъ въ извѣстномъ отношеніи словъ. Таковы, напр., правила относительно правописанія словъ съ

сомнительными гласными и согласными звуками (*о*вца, ла*в*ка), съ извѣстными флексіями именъ и глаголовъ (книг*ѣ*, син*яго*, занима*ться*, чита*ешь*, гляд*ѣлъ*) и т. д. Но не всѣ правила орѳографіи имѣютъ болѣе или менѣе общій характеръ. Есть не мало и такихъ правилъ орѳографіи, которыя относятся лишь къ тѣмъ или другимъ отдѣльнымъ словамъ и, слѣдовательно, не заключаютъ въ себѣ никакихъ общихъ элементовъ. Таковы, напр., правила относительно письма словъ съ буквою *ѣ* въ корнѣ (б*ѣ*лый, в*ѣ*ра, с*ѣ*дой), съ такими сомнительными гласными звуками, которые не могутъ быть поставлены подъ удареніе (с*о*бака, к*а*рманъ, ч*е*ловѣкъ), съ буквою *э* (этотъ, эхъ) и т. под. Таковы же слова, служащія названіями мѣсяцевъ, именъ людей, городовъ и т. д. (Январь, Андрей, Сергѣй, Вѣна), имена числительныя (четыре, пятнадцать, тысяча) и т. д. Какъ сообщаются дѣтямъ эти частныя, а иногда даже единичныя правила орѳографіи? Такъ какъ указанныхъ правилъ орѳографіи нельзя выводить изъ анализа тѣхъ или другихъ примѣровъ, то учителю остается въ этомъ случаѣ одно средство для сообщенія ихъ дѣтямъ — именно: онъ сначала произноситъ извѣстное слово и затѣмъ, ясно и опредѣленно говоритъ, какъ оно пишется. Такъ, при диктовкѣ словъ съ буквою *ѣ* въ корнѣ онъ сначала произноситъ, напр., слово *бѣлизна* и затѣмъ говоритъ, что въ корнѣ этого слова *бѣл* звукъ *е* пишется черезъ *ѣ*. При диктовкѣ слова *собака* онъ говоритъ, что сомнительный гласный звукъ, находящійся въ первомъ слогѣ этого слова, принято писать черезъ букву *о*, хотя не представляется никакой возможности поставить надъ нимъ удареніе, съ тѣмъ, чтобы звукъ *о* воспринятъ былъ нами вполнѣ явственно, со всей опредѣленностью.

Когда орѳографическое правило хорошо усвоено дѣтьми, учитель приступаетъ къ диктовкѣ примѣровъ на него. Какъ диктуются эти примѣры? Всѣми педагогами единогласно утверждается, что примѣры должны быть диктуемы неторопливо, достаточно громко и вполнѣ отчетливо. Продиктованный примѣръ долженъ

быть повторенъ однимъ или двумя учениками, смотря по степени трудности примѣра. Большинство педагоговъ требуетъ при этомъ, чтобы продиктованный примѣръ, хотя бы онъ состоялъ изъ нѣсколькихъ строкъ, непремѣнно былъ всѣми учениками усвоенъ настолько, чтобы не было болѣе нужды въ повтореніи его. Такое требованіе слишкомъ педантично и можетъ только замедлить дѣло обученія правописанію, такъ какъ на удовлетвореніе его должно уходить у учителя слишкомъ много времени. Особенно удовлетвореніе его трудно въ начальной школѣ, гдѣ развитіе дѣтей весьма невелико. Вполнѣ достаточно, если ученики усвоятъ его по частямъ, которыя и должны быть диктуемы по мѣрѣ написанія ихъ. Подъ частями здѣсь слѣдуетъ разумѣть не отдѣльныя слова, а ту или другую группу словъ, напр., главное предложеніе, придаточное и т. п. Если ученики забыли нѣкоторыя слова въ продиктованномъ предложеніи, учитель долженъ повторить ихъ. Но самый главный и трудный вопросъ при объясненіи того, какъ диктовать примѣры на сообщенное правило правописанія, заключается въ томъ, какъ произносить ихъ, по-*книжному* ли, т.-е. такъ, какъ они напечатаны въ книгѣ, или по-*разговорному*, т.-е. такъ, какъ они слышны въ обыкновенной, разговорной рѣчи. Большинство преподавателей диктуетъ ихъ не по-*книжному*, а по-*разговорному*. По мнѣнію лучшихъ педагоговъ, такой пріемъ совершенно неправиленъ. Когда преподаватель произноситъ диктуемый примѣръ по-*разговорному*, то чѣмъ громче, отчетливѣе и яснѣе онъ дѣлаетъ это, тѣмъ болѣе затрудняетъ дѣтей въ дѣлѣ усвоенія ими искусства правописанія. Въ самомъ дѣлѣ, если дѣти слышатъ отъ учителя ясное, отчетливое произношеніе словъ, напр., *синева моря*, то какъ имъ, особенно слабымъ изъ нихъ не написать вмѣсто слова *синяго* слова *синева?* Вѣдь они явственно слышатъ отъ учителя, что онъ произноситъ это слово не иначе, какъ *синева*. Такой способъ обученія дѣтей правописанію на *обучающей диктовкѣ* неизбѣжно долженъ только смущать дѣтей и сбивать ихъ съ толку.

Намъ думается, что это обстоятельство служитъ главною причиною, почему дѣти путемъ *диктовки* трудно обучаются искусству правописанія. По этой же причинѣ, конечно, и нѣкоторые педагоги въ послѣднее время энергично возстали противъ *диктовки*, называя ее способомъ обученія никуда не годнымъ и даже прямо вреднымъ. Главная цѣль *обучающей диктовки*, говорятъ приверженцы ея, состоитъ въ томъ, чтобы наивозможно отчетливѣе напечатлѣть въ сознаніи дѣтей звуковой составъ каждаго диктуемаго имъ слова. Если же такова существенная цѣль *обучающей диктовки*, то, очевидно, вѣрнѣйшимъ средствомъ къ достиженію ея должно служить, главнымъ образомъ, книжное произношеніе диктуемыхъ примѣровъ и притомъ произношеніе по слогамъ (кни-га, дѣ-ла-ешь). Когда каждое диктуемое слово произносится не только неторопливо, громко, отчетливо, вообще вполнѣ ясно, но и вмѣстѣ съ тѣмъ по-*книжному* и притомъ по слогамъ, то звуковой составъ его невольно усвояется дѣтьми наилучшимъ образомъ. А чѣмъ лучше и скорѣе дѣти усвояютъ звуковой составъ каждаго диктуемаго слова, тѣмъ, очевидно, они скорѣе научатся правописанію его, потому что въ такомъ случаѣ имъ остается только каждый слышимый ими звукъ выразить соотвѣтствующей буквой въ томъ порядкѣ, въ какомъ эти звуки находятся въ словѣ. Вотъ почему при книжномъ произношеніи словъ на урокахъ *обучающей диктовки* дѣти почти сразу начинаютъ писать правильно диктуемыя имъ слова. Въ настоящее время большинство дѣтей дѣлаетъ нерѣдко множество ошибокъ на урокахъ *диктовки*, хотя бы правило правописанія, на которое они пишутъ диктуемые имъ примѣры, усвоено было ими вполнѣ сознательно и хорошо. Отъ чего это зависитъ? Едва ли не болѣе всего отъ того, что диктуемыя слова произносятся не по-*книжному*, а по-*разговорному*, при чемъ вмѣсто *обучающей диктовки* получается на самомъ дѣлѣ чисто *провѣрочная диктовка*. Если дѣти будутъ писать на *обучающей диктовкѣ* всѣ диктуемые примѣры по-*книжному*, не повредитъ ли

это дѣлу обученія ихъ чтенію? Нисколько, потому что имъ будетъ объяснено при этомъ, что такъ должны произноситься ими слова только на урокахъ *диктовки*, для того, чтобы скорѣе научиться правописанію ихъ, а на урокахъ чтенія они должны произноситься иначе, т.-е. такъ, *какъ* слышатся нами во время нашей обыкновенной, разговорной рѣчи. Громкое, отчетливое и *книжное* произношеніе словъ на *обучающей диктовкѣ* не поможетъ дѣтямъ въ правильномъ употребленіи, напр., *ъ* и *ь* послѣ шипящихъ буквъ (мячъ, ночь, товарищъ, вещь), *и* и *і* (лиса, сіяніе), *ѣ* и *е* (вѣра, вертѣть) и т. д. Но случаевъ этихъ весьма немного, сравнительно съ тѣмъ огромнымъ количествомъ словъ, правописаніе которыхъ какъ нельзя болѣе облегчается благодаря *книжному способу* произношенія ихъ на *обучающей диктовкѣ*.

Если слова, продиктованныя на *обучающей диктовкѣ*, весьма трудны въ орѳографическомъ отношеніи, каковы, напр., иностранныя (*Петербургъ, рекогносцировка*), многосложныя (*необходимость, присутственный*) и т. п., то, кромѣ громкаго, отчетливаго и книжнаго произношенія ихъ, признается полезнымъ предварительно подвергать ихъ звуковому анализу, т.-е. разложенію сначала на слоги, а потомъ каждый слогъ на элементарные звуки. Такой анализъ полезенъ не только въ начальной школѣ, но и въ низшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній. Звуковой составъ разсматриваемыхъ словъ, повидимому, вполнѣ хорошо долженъ быть усвоенъ дѣтьми, благодаря громкому, отчетливому и книжному произношенію ихъ; но опытъ показываетъ, что звуковой составъ словъ въ такомъ случаѣ большею частью воспринимается дѣтьми только въ общемъ видѣ, т.-е. безъ раздѣльнаго сознанія частей, изъ которыхъ состоитъ диктуемое слово, между тѣмъ какъ при звуковомъ анализѣ продиктованныхъ трудныхъ для правописанія словъ онъ сознается ими не только въ общемъ и потому въ болѣе или менѣе неопредѣленномъ видѣ, но, сверхъ того, въ расчлененномъ и, слѣдовательно, въ болѣе ясномъ и опре-

дѣленномъ видѣ. А мы уже говорили, что чѣмъ яснѣе представляютъ дѣти въ своемъ умѣ звуковой составъ слова, тѣмъ вѣрнѣе они могутъ написать его.

Большинство преподавателей, сообщивъ дѣтямъ въ началѣ урока извѣстное правило правописанія, послѣ этого въ теченіе всего урока не подвергаютъ *орѳографическому разбору* ни одного изъ диктуемыхъ примѣровъ, предоставляя имъ самимъ находить тѣ слова или части словъ, къ которымъ относится изучаемое правило правописанія. Такой способъ обученія правописанію, какъ показываетъ школьная практика, оказывается мало полезнымъ, потому что дѣти, особенно въ начальныхъ школахъ, даже хорошо зная сущность сообщеннаго имъ орѳографическаго правила, тѣмъ не менѣе, нерѣдко не прилагаютъ его къ дѣлу. Поэтому гораздо разумнѣе и цѣлесообразнѣе, если не всѣ, то большинство диктуемыхъ примѣровъ подвергать до написанія ихъ *орѳографическому разбору*. Прежде всего слѣдуетъ подвергать такому разбору тѣ слова въ продиктованномъ примѣрѣ, къ которымъ относится сообщенное на томъ же урокѣ орѳографическое правило. Затѣмъ полезно дѣлать то же самое съ такого рода словами, правописаніе которыхъ хотя изучено было на предшествующихъ урокахъ *обучающей диктовки*, тѣмъ не менѣе, нуждается еще въ напоминаніи. Что касается остальныхъ словъ, находящихся въ продиктованныхъ примѣрахъ, то разбирать ихъ въ орѳографическомъ отношеніи нѣтъ надобности. Иначе слишкомъ много времени на урокахъ *обучающей диктовки* можетъ уходить на *орѳографическій разборъ*. Само собою разумѣется, что при *орѳографическомъ разборѣ* не слѣдуетъ входить ни въ какія подробности. Чѣмъ быстрѣе онъ будетъ происходить, тѣмъ лучше, тѣмъ больше времени останется у дѣтей на упражненіе въ правописаніи. Во многихъ случаяхъ вполнѣ достаточно только спросить, къ какому слову въ продиктованномъ примѣрѣ относится сообщенное правило правописанія или какъ должна быть написана извѣст-

ная часть того или другого слова и т. п. Вообще краткій *орѳографическій разборъ* продиктованныхъ примѣровъ вполнѣ гармонируетъ съ сущностью *обучающей диктовки,* цѣль которой — научить дѣтей правописанію, и научить такъ, чтобы большинство ошибокъ, по возможности, было предупреждаемо и, слѣдовательно, чтобы они сразу писали болѣе или менѣе правильно. Если дѣти на *обучающей диктовкѣ* доходятъ до правильнаго письма словъ путемъ многочисленныхъ ошибокъ, то въ этомъ случаѣ, очевидно, *обучающая диктовка* организована неправильно. Если въ диктуемыхъ примѣрахъ встрѣтятся такіе случаи правописанія, которые еще не были объяснены ученикамъ (что всегда можетъ произойти, какъ бы систематично ни былъ составленъ сборникъ примѣровъ для диктанта), то учитель, не входя въ объясненіе встрѣтившагося случая правописанія, тѣмъ не менѣе, долженъ сказать имъ, какъ пишутся подобнаго рода слова. Такъ дѣлается для того, чтобы не давать дѣтямъ никакихъ поводовъ для возникновенія въ нихъ навыковъ къ неправильному письму какихъ-либо словъ. Гораздо легче закладывать въ ученикахъ основы для правильныхъ навыковъ въ дѣлѣ изученія ими правописанія, нежели бороться съ пріобрѣтенными дурными навыками въ этомъ отношеніи.

Для того, чтобы правописаніе диктуемыхъ примѣровъ возможно лучше напечатлѣлось въ сознаніи дѣтей, полезно на нѣкоторыхъ урокахъ *обучающей диктовки* требовать отъ дѣтей, чтобы они при письмѣ ихъ подчеркивали тѣ части ихъ, къ которымъ относится сообщенное правило правописанія: *сдѣ*лать, чисто*му,* чита*ешь*...

Само собою разумѣется, что не всѣ указанные пріемы могутъ и должны употребляться на каждомъ урокѣ *обучающей диктовки,* а только такіе, безъ которыхъ никакъ нельзя обойтись при разумномъ веденіи дѣла обученія дѣтей правописанію. Что касается остальныхъ, то ими слѣдуетъ пользоваться по мѣрѣ надобности.

Въ большинствѣ школъ уроки *обучающей диктовки* продолжаются по часу. Болѣе опытные преподаватели держатся того мнѣнія, что упражненіе дѣтей въ правописаніи въ теченіе цѣлаго часа весьма утомительно для нихъ, а потому и мало полезно. Гораздо цѣлесообразнѣе употреблять на это отъ 15 до 30 минутъ, но чаще дѣлать это. Чѣмъ чаще упражнять дѣтей въ правописаніи, хотя бы и въ теченіе только нѣсколькихъ минутъ каждый разъ, тѣмъ они скорѣе овладѣютъ орѳографическимъ искусствомъ. Болѣе чѣмъ полчаса необходимо бываетъ употреблять только на такого рода уроки *диктовки,* на которыхъ приходится сообщать дѣтямъ новыя правила орѳографіи путемъ вывода ихъ изъ анализа нѣсколькихъ примѣровъ. Въ этомъ случаѣ урокъ *обучающей диктовки* съ большою пользою для дѣтей можетъ продлиться и цѣлый часъ.

Какъ при изученіи всякихъ искусствъ, такъ и при обученіи дѣтей орѳографическому искусству весьма важную роль играютъ первые, начальные уроки *обучающей диктовки.* Чѣмъ лучше и разумнѣе поставлено дѣло на этихъ урокахъ, тѣмъ скорѣе и успѣшнѣе пойдетъ и все дальнѣйшее обученіе правописанію. Какъ же лучше всего организовать первые, начальные уроки *обучающей диктовки?* На начальныхъ урокахъ *обучающей диктовки* обыкновенно диктуются только такого рода слова, при письмѣ которыхъ не требуется знанія никакихъ другихъ орѳографическихъ правилъ, кромѣ самаго простого правила, состоящаго въ томъ, чтобы дѣти выражали каждый слышимый ими въ словѣ звукъ соотвѣтствующею буквой въ томъ порядкѣ, въ какомъ звуки находятся въ данномъ словѣ. Таковы, напр., слова: *сани, луна, душа, рыба, рубаха.* Какъ ни легко, повидимому, писать указанныя слова, тѣмъ не менѣе, школьная практика показываетъ, что дѣти иногда дѣлаютъ не мало ошибокъ при письмѣ ихъ. Какъ нужно вести начальные уроки *диктовки,* чтобы дѣти не только возможно скорѣе научились правильному письму диктуемыхъ имъ при этомъ словъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ получили прочную основу для даль-

нѣйшихъ успѣховъ въ орѳографическомъ искусствѣ? Для достиженія указанныхъ цѣлей на первыхъ уроках *обучающей диктовки* дѣти каждое диктуемое слово, прежде чѣмъ приступать къ письму его, должны предварительно разложить на слоги, при чемъ учителю слѣдуетъ довести ихъ до того, чтобы они ясно понимали не только то, сколько слоговъ находится въ каждомъ продиктованномъ словѣ, но и то, въ какомъ порядкѣ слоги слѣдуютъ въ немъ одинъ за другимъ. Полезно при этомъ упражнять ихъ и въ томъ, чтобы они вразбивку указывали каждый слогъ въ томъ словѣ, къ письму котораго готовятся, т.-е. указывали, напр., то третій слогъ, то второй и проч. Далѣе, т.-е. послѣ разложенія продиктованнаго слова на слоги, дѣти должны сдѣлать анализъ каждаго слога на элементарные звуки. Нѣкоторые изъ преподавателей звуковой анализъ словъ ограничиваютъ только разложеніемъ ихъ прямо на элементарные звуки, совсѣмъ не разлагая ихъ при этомъ на слоги. Одобрить такого пріема ни въ какомъ случаѣ нельзя, потому что это затруднительно не только дѣтямъ, только что одолѣвшимъ грамоту, но даже и взрослымъ людямъ. Не каждый изъ нихъ назоветъ всѣ звуки въ надлежащемъ порядкѣ, напр., въ словѣ *человѣкъ*. Если дѣти хорошо ознакомятся съ звуковымъ составомъ продиктованныхъ словъ, то, конечно, могутъ вполнѣ правильно написать каждое изъ нихъ, и притомъ написать правильно не механически, а съ яснымъ пониманіемъ частей ихъ, т.-е. слоговъ и элементарныхъ звуковъ, входящихъ въ ихъ составъ. Въ противномъ случаѣ многія изъ нихъ, особенно слабѣйшія, весьма легко то пропускаютъ тѣ или другія буквы, то вмѣсто однѣхъ буквъ ставятъ другія и проч. Звуковой анализъ диктуемыхъ словъ долженъ быть производимъ самими дѣтьми, а не учителемъ. Учитель долженъ лишь помогать имъ въ этой работѣ. Только при этомъ условіи звуковой составъ словъ можетъ быть усвояемъ ими вполнѣ отчетливо и сознательно. На первыхъ же урокахъ *обучающей диктовки* дѣти въ связи съ звуко-

вымъ анализомъ словъ должны быть ознакомлены также съ правилами переноса частей слова изъ одной строки въ другую и съ удареніями, находящимися надъ тѣмъ или другимъ слогомъ въ словахъ, состоящихъ изъ двухъ, трехъ и большаго числа слоговъ, потому что приложеніе къ дѣлу умѣнья правильнаго переноса частей слова изъ одной строки въ другую можетъ встрѣчаться едва ли не на каждомъ урокѣ диктовки, а безъ правильнаго и быстраго опредѣленія ударенія въ словахъ нѣтъ возможности научиться правописанію многихъ словъ, напр., съ сомнительными гласными звуками и проч. При первыхъ урокахъ *диктовки* весьма полезно требовать отъ дѣтей, чтобы они при письмѣ продиктованныхъ словъ по временамъ отдѣляли въ нѣкоторыхъ изъ нихъ одинъ слогъ отъ другого чертою и ставили также ударенія надъ тѣми или другими словами. Такъ какъ при такого рода письмѣ словъ слоги ихъ, а равно и ударенія, находящіяся надъ нѣкоторыми изъ нихъ, нагляднѣе воспринимаются дѣтьми, то вслѣдствіе этого звуковой составъ ихъ и ударенія, стоящія надъ ними, скорѣе и прочнѣе могутъ напечатлѣться въ ихъ сознаніи, не говоря уже о томъ, что разсматриваемое упражненіе вноситъ въ диктовочную работу большую степень сознательности, что, конечно, имѣетъ весьма большое значеніе въ дѣлѣ обученія дѣтей правописанію. Сколько уроковъ *диктовки* нужно посвящать упражненіямъ дѣтей въ звуковомъ анализѣ и въ опредѣленіи удареній и постановкѣ ихъ надъ словами при письмѣ диктуемыхъ примѣровъ? На упражненіяхъ этихъ необходимо держать дѣтей до тѣхъ поръ, пока они не научатся писать диктуемыя слова вполнѣ быстро и правильно безъ предварительнаго звукового анализа и когда не будутъ дѣлать никакихъ ошибокъ въ опредѣленіи удареній надъ словами и въ постановкѣ ихъ при письмѣ. Какъ только успѣхи ихъ въ этомъ отношеніи окажутся вполнѣ удовлетворительными, необходимо, конечно, тотчасъ же приступить съ ними къ дальнѣйшимъ урокамъ *обучающей диктовки*. Если ученики учатся чтенію по ме-

тодѣ *письма-чтенія* и потому каждое читаемое слово тотчасъ же пишутъ, то разсматриваемыя упражненія въ анализѣ словъ для нихъ начинаются съ первыхъ уроковъ обученія чтенію и письму, и поэтому не приходится держать ихъ долго на такого рода упражненіяхъ. Равнымъ образомъ, если дѣти учатся чтенію по методѣ *раздѣльнаго обученія чтенію и письму*, но съ упражненіемъ ихъ въ раздѣленіи словъ на слоги и звуки, то они скоро могутъ покончить разсматриваемыя упражненія. Но гдѣ обученіе грамотѣ производится по методѣ *раздѣльнаго обученія чтенію* безъ упражненія дѣтей въ звуковомъ анализѣ, тамъ на разсматриваемыя упражненія по необходимости приходится затрачивать преподавателю гораздо больше времени. Особенно мало времени можетъ быть затрачено учителемъ на упражненіе дѣтей въ звуковомъ анализѣ въ томъ случаѣ, когда онъ, кромѣ уроковъ *диктовки* и *списыванія*, обучаетъ дѣтей орѳографическому искусству *чисто практическимъ путемъ*, о чемъ была рѣчь въ началѣ настоящаго сочиненія. Въ такомъ случаѣ дѣти до такой степени быстро и правильно производятъ звуковой анализъ каждаго слова, что учителю приходится прибѣгать къ нему при письмѣ только нѣкоторыхъ, болѣе трудныхъ словъ.

Весьма важно для успѣшности обученія дѣтей правописанію путемъ *обучающей диктовки* знать, какіе пріемы употребляются учителями при исправленіи ошибокъ, которыя могутъ быть допущены ими, какъ бы разумно и цѣлесообразно ни была ведена *обучающая диктовка*. Пріемы эти слѣдующіе:

1. Прежде всего отъ дѣтей требуется, чтобы они съ полнымъ вниманіемъ прочли написанное ими. Внимательное чтеніе дѣтьми того, что написано ими, должно заключаться въ томъ, чтобы они; а) прочитали каждое слово согласно тѣмъ буквамъ, какія употреблены ими для изображенія его на письмѣ; б) припомнили, какъ произносимы были преподавателемъ продиктованные примѣры; в) если нужно, то разложили написанное слово на слоги и элементарные звуки, и г) на-

конецъ, тщательно обдумали, на основаніи какихъ правилъ написаны ими данныя слова такъ, а не иначе. Когда дѣти отнесутся съ такимъ вниманіемъ къ тому, что написано ими, то значительную часть ошибокъ, если онѣ есть, они сами замѣтятъ и исправятъ. Пріобрѣтеніе дѣтьми навыка самимъ находить ошибки, допускаемыя ими при письмѣ диктуемыхъ имъ *примѣровъ*, и исправлять ихъ, дается имъ не легко, и потому преподаватели должны обращать вниманіе на то, чтобы развивать въ нихъ такого рода весьма полезный навыкъ.

2. Если дѣти оказываются не въ состояніи замѣтить допущенныхъ ими ошибокъ и исправить ихъ, то преподаватели исправляютъ ихъ либо тутъ же на самомъ урокѣ обучающей диктовки, либо у себя на дому.

Классное исправленіе ошибокъ производится довольно разнообразно. Лучшіе способы этого исправленія слѣдующіе: а) преподаватель пишетъ на классной доскѣ въ правильномъ видѣ тѣ слова, въ которыхъ допущены дѣтьми ошибки, и затѣмъ требуетъ, чтобы они исправили свои ошибки согласно тому, какъ написаны означенныя слова на классной доскѣ. Когда дѣти сдѣлаютъ въ своихъ тетрадкахъ надлежащія исправленія, преподаватель спрашиваетъ ихъ, на какомъ основаніи каждое исправленное ими слово должно быть написано такъ, а не иначе, и если ученики не могутъ отвѣтить на предложенные вопросы, объясняетъ имъ это. Требованіе отъ дѣтей объясненія, почему слѣдуетъ писать слова такъ, а не иначе, признается полезнымъ для того, чтобы исправленіе ими ошибокъ производимо было не механически, а сознательно. б) Преподаватель пишетъ на классной доскѣ слова въ томъ ошибочномъ видѣ, въ какомъ они написаны дѣтьми. Послѣ этого при участіи всего класса дѣлается разборъ, какія ошибки находятся въ словахъ, написанныхъ на классной доскѣ, и почему слова эти должны быть написаны такъ, а не иначе. Когда ученики доведены до отчетливаго пониманія того, въ чемъ допущены ими ошибки и на какомъ основаніи слѣ-

дуетъ данныя слова писать извѣстнымъ образомъ, тогда они приступаютъ къ исправленію ошибокъ въ своихъ диктовочныхъ тетрадяхъ. в) Одинъ изъ учениковъ ясно, громко, неторопливо и непремѣнно по-книжному читаетъ написанныя имъ слова, при чемъ остальныя дѣти слѣдятъ за чтеніемъ своего товарища и допущенныя ими ошибки тотчасъ же исправляютъ. Для чтенія обыкновенно избирается въ этомъ случаѣ лучшій ученикъ, у котораго въ тетради нѣтъ ни одной ошибки. Если же у самого чтеца окажется та или другая ошибка, то учитель или сами ученики замѣчаютъ ее и немедленно исправляютъ. г) Преподаватель спрашиваетъ учениковъ, которые ошибочно написали извѣстныя слова, какъ слова эти написаны ими (какой первый слогъ, какая буква въ концѣ слова и т. д.) и при этомъ объясняетъ имъ не только то, какъ слѣдуетъ написать ихъ, но и то, почему нужно писать ихъ извѣстнымъ образомъ. Ученики въ этомъ случаѣ исправляютъ находящіяся у нихъ ошибки по мѣрѣ указанія ихъ преподавателемъ и объясненія того, какъ и почему данныя слова должно писать извѣстнымъ образомъ. Первые два способа класснаго исправленія ошибокъ большинствомъ лучшихъ преподавателей признаются болѣе цѣлесообразными, нежели послѣдніе два, потому что дѣти во время исправленія ошибокъ по этимъ способамъ не только слышатъ, какъ и почему продиктованныя слова должны быть написаны извѣстнымъ образомъ, но и ясно видятъ все это на классной доскѣ. Особенно полезнымъ признается пользоваться первымъ способомъ, при которомъ предъ глазами дѣтей находятся на классной доскѣ всѣ слова написанными только вполнѣ правильно.

При домашнемъ исправленіи ошибокъ большинство преподавателей поступаетъ такъ: исправивъ ошибки въ диктовочныхъ тетрадяхъ и поставивъ отмѣтки въ послѣднихъ, соотвѣтственно достоинству каждой диктовочной работы, учитель выдаетъ ихъ затѣмъ дѣтямъ, при чемъ не всегда даже говорится имъ, чтобы они, получивъ тетради, вникли хорошенько въ допущенныя

ими ошибки и надлежащимъ образомъ запомнили, какъ и на какомъ основаніи слѣдуетъ писать тѣ слова, въ которыхъ сдѣланы ошибки, въ томъ видѣ, какъ они исправлены. Какъ въ большинствѣ случаевъ относятся дѣти къ исправленіямъ, которыя учитель производитъ въ ихъ тетрадяхъ? Вникаютъ ли они въ допущенныя ими ошибки? Стараются ли надлежащимъ образомъ понять то правило орѳографіи, на основаніи котораго должны писаться слова, въ которыхъ допущены ошибки такъ, какъ исправлены они учителемъ? Чаще всего, получивъ диктовочныя тетради, ученики посмотрятъ *только*, какой отмѣткой оцѣнена ихъ диктовочная работа. Немногіе только развѣ изъ нихъ постараются вникнуть при этомъ въ допущенныя ими ошибки и въ исправленіе этихъ ошибокъ. А въ такомъ случаѣ ради чего учителю тратить время на такого рода непроизводительную работу? По мнѣнію лучшихъ преподавателей, разсматриваемый способъ домашняго исправленія ошибокъ долженъ быть признанъ способомъ совершенно неправильнымъ и безполезнымъ не только въ томъ отношеніи, что ученики не извлекаютъ изъ него никакой пользы для себя, но и потому, что онъ всегда соединенъ съ отмѣтками на диктовочныхъ работахъ. Къ чему эти отмѣтки? Отмѣтки эти имѣютъ смыслъ на провѣрочныхъ диктовочныхъ работахъ, свидѣтельствуя о томъ, насколько успѣшно дѣти усвоили тѣ или другія правила орѳографіи. Что касается *обучающей диктовки*, то оцѣнка работы дѣтей на ней совершенно неумѣстна. Педагогично ли будетъ, если учитель, объясняя дѣтямъ, напр., правило дѣленія, за всякій невѣрный отвѣтъ ихъ при этомъ будетъ ставить имъ двойки и единицы, а за правильные отвѣты—пятки и четверки? Очевидно, такой способъ объясненія правила дѣленія долженъ быть признанъ совершенно неразумнымъ, потому что, кромѣ вреда, онъ ничего другого дѣтямъ не принесетъ. То же самое нужно сказать и относительно отмѣтокъ на диктовочныхъ работахъ, производимыхъ дѣтьми на урокахъ *обучающей диктовки*. Гораздо разумнѣе поступаютъ тѣ преподаватели, ко-

торые, взявъ на домъ диктовочныя работы, сами не исправляютъ находящіяся ошибки въ нихъ, а только отмѣчаютъ ошибочно написанныя слова тѣми или другими условными знаками на поляхъ тетрадей и затѣмъ требуютъ отъ дѣтей, чтобы они сами, руководясь условными знаками, произвели исправленія ошибокъ, допущенныхъ ими въ тѣхъ или другихъ словахъ. Исправленія эти лучше всего производить дѣтямъ въ классѣ подъ руководствомъ и наблюденіемъ учителя. Пусть дѣти тотчасъ же, какъ только розданы имъ тетради, немедленно примутся за исправленіе ошибокъ. Дѣло учителя наблюдать за тѣмъ, чтобы они непремѣнно сами произвели всѣ исправленія. Когда дѣти окончили исправленіе ошибокъ, учитель долженъ спросить, особенно слабѣйшихъ учениковъ, какія ошибки сдѣланы ими, и почему слѣдуетъ исправить эти ошибки такъ, а не иначе. Нѣкоторые учителя вносятъ въ записную книжку всѣ тѣ ошибки, которыя допущены учениками, съ обозначеніемъ, какими учениками сдѣланы тѣ или другія ошибки. Благодаря такой записи учителю легко безъ всякой потери класснаго времени разсмотрѣть всѣ, по крайней мѣрѣ, главнѣйшія ошибки дѣтей и узнать, насколько сознательно и правильно исправлены каждымъ ученикомъ допущенныя имъ ошибки. Еще болѣе полезнымъ можно признать слѣдующій способъ исправленія ороографическихъ ошибокъ, практикуемый, впрочемъ, тогда только, когда у преподавателя имѣется достаточное количество времени на исправленіе ошибокъ: учитель, принеся въ классъ диктовочныя тетради съ подчеркнутыми въ нихъ ошибками, не выдаетъ ихъ дѣтямъ, а сначала всѣ слова, ошибочно написанныя учениками, выписываются на классной доскѣ и при участіи всего класса разсматриваются въ томъ отношеніи, какія ошибки допущены въ нихъ, какъ должны быть исправлены и почему они должны быть написаны такъ, а не иначе. Иные изъ преподавателей при этомъ всѣ исправленныя ошибки распредѣляютъ по группамъ, при чемъ сначала испра-

вляютъ ошибки, напр., въ склоненіяхъ именъ существительныхъ, потомъ въ спряженіяхъ, въ приставкахъ и т. д. При такого рода группировкѣ ошибокъ правила правописанія, очевидно, должны усвоиваться дѣтьми въ болѣе систематическомъ и связномъ видѣ, нежели въ томъ случаѣ, когда подобной группировки не дѣлается. Когда ошибки, допущенныя дѣтьми, разсмотрѣны и объяснены на классной доскѣ, тогда учитель раздаетъ имъ диктовочныя тетради съ тѣмъ, чтобы они сдѣлали исправленія допущенныхъ ими ошибокъ. Такъ какъ учитель указаннымъ пріемомъ всегда возбуждаетъ въ дѣтяхъ живой интересъ къ исправленію допущенныхъ ими ошибокъ, то они вполнѣ сознательно и умѣло могутъ исправить всѣ ихъ. Можно, конечно, выдавая дѣтямъ диктовочныя тетради съ подчеркнутыми въ нихъ ошибками требовать отъ нихъ, чтобы они исправили ошибки дома. Но при домашнемъ исправленіи ошибокъ они никогда не могутъ съ такимъ живымъ интересомъ совершать эту работу, какъ при указанномъ пріемѣ. Никогда не слѣдуетъ забывать, что исправленіе ороографическихъ ошибокъ дѣло скучное и для взрослаго человѣка, а для дѣтей тѣмъ болѣе. Поэтому на педагогахъ лежитъ прямая обязанность всячески облегчать для нихъ этотъ трудъ и сдѣлать его по возможности интереснымъ для нихъ. Притомъ трудно и даже едва ли возможно для самаго опытнаго преподавателя узнать, сами ли дѣти занимались исправленіемъ ошибокъ на дому, или кто-либо изъ постороннихъ лицъ помогалъ имъ въ этой работѣ. Нечего и говорить, что на разсматриваемый пріемъ исправленія ошибокъ должно затрачиваться гораздо больше времени, нежели на исправленіе ихъ общепринятымъ образомъ, но въ концѣ-концовъ гораздо цѣлесообразнѣе больше употребить времени, но съ очевидною пользою для успѣшности дѣтей въ правописаніи, нежели мало тратить времени, но безъ всякой пользы для дѣла.

Какому изъ двухъ способовъ исправленія ошибокъ слѣдуетъ отдать преимущество—классному или до-

машнему? Лучше всего допущенныя дѣтьми ошибки исправлять въ классѣ, когда только что онѣ сдѣланы ими и когда въ сознаніи ихъ еще живы и отчетливы и книжное произношеніе каждаго примѣра, и звуковой анализъ словъ и предложеній, если онъ былъ произведенъ на урокѣ диктовки, и орѳографическій разборъ тѣхъ словъ, къ которымъ относится изучаемое правило правописанія. Притомъ иногда ученики впадаютъ въ ошибки не вслѣдствіе невнимательности или поспѣшности, а вслѣдствіе неправильнаго примѣненія ими правила правописанія къ данному случаю. Очевидно, если отложить исправленіе такихъ ошибокъ на нѣсколько дней, то дѣти совсѣмъ забудутъ, почему ими сдѣлана та или другая ошибка. Бываютъ и такого рода явленія, что ученики недоумѣваютъ, по какому правилу написать извѣстное слово, и въ виду этого даже оставляютъ его совершенно ненаписаннымъ. Такъ какъ въ этомъ случаѣ дѣти весьма сильно нуждаются въ помощи учителя, то и не педагогично откладывать удовлетвореніе такой потребности дѣтей на извѣстное число дней. Наконецъ, когда дѣти исправляютъ ошибки въ классѣ подъ руководствомъ и наблюденіемъ учителя, то работа производится ими съ большей внимательностью и сознательностью, нежели въ томъ случаѣ, когда они совершаютъ ее одни безъ помощи учителя. Особенно это надобно сказать о дѣтяхъ младшаго возраста. Да и учитель при этомъ освобождается отъ самой тяжелой и большей частью безплодной работы домашняго перечитыванія и исправленія ученическихъ тетрадей.

Что касается домашняго исправленіи ошибокъ, то къ этому способу исправленія ихъ слѣдуетъ прибѣгать, только не болѣе, какъ по временамъ и притомъ не въ младшемъ отдѣленіи, а въ среднемъ и главнымъ образомъ въ старшемъ отдѣленіи. Исправлять ошибки по временамъ на дому нужно не только потому, что въ такомъ случаѣ преподаватель можетъ продиктовать больше, нежели тогда, когда каждая ошибка исправляется на томъ же урокѣ *абучающей диктовки*, но

главнымъ образомъ потому, что, выдавая дѣтямъ тетради съ подчеркнутыми въ нихъ ошибками, преподаватель пріучаетъ ихъ къ тому, чтобы они сами исправили допущенныя ими ошибки.

При классномъ исправленіи ошибокъ относительно времени исправленія ихъ нужно замѣтить слѣдующее: а) если дѣти дѣлаютъ немного ошибокъ въ письмѣ продиктованныхъ имъ примѣровъ, то исправленіе ихъ нужно производить за столько времени до окончанія урока *обучающей диктовки*, сколько потребуется его, по мнѣнію преподавателя, на то, чтобы успѣть исправить всѣ ихъ до окончанія урока; б) если дѣти дѣлаютъ много ошибокъ, то слѣдуетъ исправлять ихъ по написаніи ими одного или двухъ-трехъ примѣровъ, потому что иначе придется имѣть дѣло съ такою массою ошибокъ, на исправленіе которыхъ потребуется много времени, вслѣдствіе чего преподаватель можетъ не успѣть исправить всѣ ихъ до конца урока.

3. Какъ узнавать, какія ошибки сдѣланы учениками на урокѣ диктовки? Для этого преподаватели прибѣгаютъ къ различнымъ пріемамъ: а) ходятъ между ученическими столами въ теченіе того времени, пока дѣти пишутъ продиктованный примѣръ. Если преподаватель развилъ въ себѣ во время преподавательской практики ороографическую зоркость, то ему стоитъ только хотя бы мелькомъ взглянуть въ тетрадь ученика, чтобы видѣть, правильно ли онъ пишетъ, а если кто неправильно пишетъ, то какія именно ошибки дѣлаетъ. б) При помощи дежурныхъ собираютъ диктовочныя тетради и съ возможной степенью быстроты просматриваютъ написанное въ нихъ, при чемъ преимущественное вниманіе обращается на тетради тѣхъ учениковъ, которые особенно слабы по части правописанія. в) Заставляютъ слабѣйшихъ изъ учениковъ громко произносить, какъ написаны ими тѣ или другія слова, для чего предлагается имъ рядъ вопросовъ, направленныхъ къ тѣмъ частямъ словъ, въ которыхъ почти всегда, по ихъ наблюденіямъ, дѣлаются

ошибки такого рода учениками. Конечно, такимъ путемъ нельзя узнать всѣхъ ошибокъ, сдѣланныхъ учениками всего класса, тѣмъ не менѣе, большинство наиболѣе часто встрѣчающихся изъ нихъ всегда можетъ быть приведено въ извѣстность. г) Заставляютъ одного изъ слабѣйшихъ учениковъ *писать* диктуемыя слова на классной доскѣ. Способъ этотъ, конечно, примѣнимъ лишь тогда, когда дѣти могутъ писать на классной доскѣ довольно скоро и достаточно хорошо.

4. При исправленіи ошибокъ дѣти не должны зачеркивать словъ, въ которыхъ находятся ошибки, а должны только подчеркивать тѣ части ихъ, которыя ошибочно написаны (вѣсна, зимнѣе), и затѣмъ надъ

ѣ о е

этими частями ставить надлежащія буквы (двести, атѣцъ). Зачеркиваніе ошибочно написанныхъ словъ потому неудобно, что нерѣдко, благодаря ему, становится невозможнымъ разобрать, какая ошибка была въ словѣ, при чемъ вдобавокъ и диктовочная тетрадь получаетъ непривлекательный видъ. Кромѣ того, все слово, въ которомъ была ошибка, должно быть написано еще въ правильномъ видѣ на поляхъ диктовочной тетради (для этого поля должны быть большія и такъ же разлинованы, какъ и та часть страницы, на которой пишутся диктовочные примѣры) во время самостоятельныхъ работъ или на дому. Если слова, въ которыхъ находятся ошибки, трудны для правописанія, или же хотя и не трудны, но ученики по разсѣянности неоднократно дѣлали въ нихъ ошибки, то всѣ опытные преподаватели единогласно рекомендуютъ прибѣгать при этомъ къ тому, чтобы такія слова написаны были дѣтьми въ исправленномъ видѣ на поляхъ диктовочныхъ тетрадей по нѣскольку разъ: 5, 10 и болѣе. Нѣкоторые преподаватели заставляютъ въ такомъ случаѣ писать разсматриваемыя слова разъ по 50 и болѣе. Такая мѣра крайне непедагогична и можетъ возбудить въ ученикахъ чувство ненависти и отвращенія не только къ диктовкѣ, но и къ учителю, производящему

ее. Письмо словъ въ исправленномъ видѣ на поляхъ диктовочной тетради, особенно когда оно производится нѣсколько разъ, полезно въ томъ отношеніи, что дѣти какъ бы невольно пріобрѣтаютъ прочные навыки въ правильномъ изображеніи такихъ словъ на будущее время не только на урокахъ диктовки, но и во всѣхъ остальныхъ случаяхъ. Переписывать слова въ исправленномъ *видѣ* нѣтъ нужды во время урока *обучающей диктовки,* такъ какъ на это должно уходить не мало времени, а гораздо цѣлесообразнѣе заставлять это дѣлать во время самостоятельныхъ работъ или же на дому. При исправленіи въ классѣ ошибокъ, допущенныхъ дѣтьми на урокахъ диктовки, преподаватель, какъ и при орѳографическомъ разборѣ, долженъ твердо помнить, что всѣ слова, которыя приходится ему произносить при этомъ, непремѣнно должны быть произносимы имъ достаточно громко, отчетливо, неторопливо и по-книжному.

ПРОВѢРОЧНАЯ ДИКТОВКА.

Теперь перейдемъ къ *провѣрочной диктовкѣ.*

Какъ и когда производится этого рода *диктовка?*

1. На *провѣрочной диктовкѣ* всѣ слова произносятся, какъ и на *обучающей,* громко, отчетливо и неторопливо, но не по-книжному, а такъ, какъ они слышатся въ обыкновенной нашей рѣчи, при чемъ не дѣлается на ней (т.-е. на *провѣрочной диктовкѣ*) ни звукового анализа продиктованныхъ примѣровъ ни орѳографическаго разбора ихъ.

2. На *провѣрочной диктовкѣ* прежде всего диктуются тѣ примѣры, въ правописаніи которыхъ дѣти упражнялись на урокахъ *обучающей диктовки.* Но вмѣстѣ съ ними, конечно, слѣдуетъ диктовать и такого рода примѣры, которые хотя не были писаны ими на урокахъ *обучающей диктовки,* но относятся къ изу-

ченнымъ дѣтьми правиламъ. Только такимъ путемъ можно вполнѣ убѣдиться, усвоено ли дѣтьми умѣнье писать правильно слова и предложенія на сообщенное имъ орѳографическое правило. Если на *провѣрочной диктовкѣ* диктуются такіе примѣры, какіе подвернутся подъ руку, т.-е. примѣры, не имѣющіе никакого отношенія къ пройденнымъ дѣтьми правиламъ правописанія, то такой способъ веденія ея, очевидно, совершенно не соотвѣтствуетъ назначенію ея.

3. *Провѣрочная диктовка* производится не разъ или два въ году, а по изученіи дѣтьми на урокахъ *обучающей диктовки* одного или чаще всего нѣсколькихъ правилъ правописанія. Безъ *провѣрочной диктовки* преподавателю нѣтъ возможности узнать, слѣдуетъ ли итти далѣе въ дѣлѣ обученія дѣтей правописанію, потому что тогда только можно приступать къ упражненію ихъ въ письмѣ на дальнѣйшія орѳографическія правила, когда прежде сообщенныя имъ надлежащимъ образомъ усвоены ими. Но, сверхъ указаннаго рода *провѣрочной диктовки*, признается необходимымъ прибѣгать нѣсколько разъ въ году и къ такого рода *диктовкѣ*, на которой должны диктоваться примѣры, относящіеся не къ двумъ-тремъ пройденнымъ правиламъ правописанія, а къ цѣлой группѣ ихъ или даже ко всѣмъ пройденнымъ правиламъ. Такого рода *провѣрочная диктовка* даетъ ясное понятіе о томъ, насколько основательно и разумно идетъ въ школѣ дѣло обученія дѣтей правописанію.

4. Ученики, написавшіе продиктованные имъ примѣры, прежде, чѣмъ подавать диктовочныя тетради преподавателю для просмотра и исправленія ихъ, въ теченіе нѣсколькихъ минутъ внимательнымъ образомъ прочитываютъ написанное и исправляютъ допущенныя ими ошибки, если замѣтятъ ихъ.

5. Ошибки, допускаемыя учениками на *провѣрочной диктовкѣ*, исправляются ими такъ же, какъ это дѣлается на урокахъ *обучающей диктовки*.

2. Списываніе.

Обученіе правописанію путемъ *списыванія* состоитъ въ томъ, что дѣти списываютъ съ книги тѣ или другія слова, предложенія и даже цѣлыя статьи.

Матеріаломъ для *списыванія*, подобно диктовкѣ, должны служить не какія попало слова, предложенія и статьи, а непремѣнно спеціально для этого составленныя и систематически расположенныя. Поэтому все, что сказано относительно выбора матеріала для *диктовки*, въ одинаковой мѣрѣ относится и къ выбору матеріала для *списыванія*, вслѣдствіе чего какъ для *диктовки*, такъ и для *списыванія* можетъ служить одинъ и тотъ же сборникъ примѣровъ.

Уроки *списыванія* примѣровъ на каждое новое орѳографическое правило, подобно таковымъ же урокамъ *обучающей диктовки*, должны начинаться съ сообщенія дѣтямъ того орѳографическаго правила, на которое составлены примѣры, подлежащіе *списыванію*. *Списываніе* примѣровъ безъ указанія тѣхъ правилъ правописанія, на основаніи которыхъ они пишутся такъ, а не иначе, приноситъ мало пользы въ дѣлѣ усвоенія дѣтьми орѳографическаго искусства, потому что въ такомъ случаѣ оно неизбѣжно принимаетъ характеръ механической, неосмысленной работы. Почему многіе писцы, несмотря на то, что иногда цѣлые десятки лѣтъ упражняются въ перепискѣ бумагъ, тѣмъ не *менье*, навсегда остаются малограмотными? Очевидно, потому, что вся многолѣтняя работа ихъ по перепискѣ бумагъ производится только механически. Объясненіе дѣтямъ правилъ правописанія передъ *списываніемъ* ими тѣхъ или другихъ примѣровъ съ книги производится такъ же, какъ это дѣлается на урокахъ *обучающей диктовки*, а потому и нѣтъ нужды снова объ этомъ вести рѣчь. Точно такъ же и по той же причинѣ излишне здѣсь говорить и о томъ, по скольку правилъ правописанія объяснять на каждомъ урокѣ *списыванія*, сколько правилъ и какія именно должны быть изучаемы въ той или другой начальной школѣ и т. д.

Слѣдуетъ ли при *списываніи* примѣровъ на тѣ или другія правила ороографіи подвергать эти примѣры *ороографическому разбору*, какъ это дѣлается на урокахъ *обучающей диктовки?* Если *ороографическій разборъ* приноситъ существенную пользу при обученіи дѣтей правописанію посредствомъ *диктовки*, то тѣмъ болѣе полезенъ онъ при обученіи ихъ ороографическому искусству путемъ *списыванія*, потому что въ послѣднемъ случаѣ пріемъ этотъ какъ нельзя лучше предохраняетъ дѣтей отъ механическаго *списыванія*, что весьма легко можетъ произойти съ дѣтьми при этомъ способѣ обученія ихъ правописанію.

Во избѣжаніе чисто механическаго *списыванія* полезно на урокахъ *списыванія* требовать отъ дѣтей, чтобы они при письмѣ словъ, къ которымъ относится сообщенное имъ правило правописанія, ставили ударенія надъ списываемыми словами, отдѣляли слоги одинъ отъ другого, списывали не всѣ слова подъ рядъ, а только тѣ изъ нихъ, которыя относятся къ изучаемому правилу и т. д. Всѣ такого рода пріемы полезны и въ томъ отношеніи, что, благодаря имъ, изучаемое правило ороографіи непремѣнно гораздо скорѣе, отчетливѣе и тверже напечатлѣется въ сознаніи дѣтей, нежели при письмѣ словъ безъ указанныхъ пріемовъ.

Для того, чтобы на урокахъ *списыванія* дѣти вполнѣ осмысленно занимались этой работой, необходимо по временамъ (особенно среди урока или въ концѣ его) прерывать ее вопросами, обращенными болѣе всего, конечно, къ слабымъ и разсѣяннымъ ученикамъ, относительно того, чтобы они объяснили, почему написаны ими извѣстныя слова такъ, а не иначе. Когда дѣти будутъ знать, что учитель не ограничивается тѣмъ только, чтобы они правильно списали примѣры съ книги, но болѣе или менѣе часто требуетъ отъ нихъ объясненія причинъ, почему нужно писать ихъ извѣстнымъ образомъ, то невольно будутъ стараться при *списываніи* припоминать тѣ правила ороографіи, которыя сообщены имъ для руководства при письмѣ словъ и предложеній.

Во многихъ ороографическихъ сборникахъ примѣровъ тѣ слова и особенно части ихъ, къ которымъ относится изучаемое дѣтьми правило правописанія, печатаются то болѣе крупнымъ или толстымъ шрифтомъ, то даже курсивомъ: ви*дѣлъ*, занима*ться*. Во всѣхъ или въ нѣкоторыхъ примѣрахъ, назначенныхъ для *списыванія* на первыхъ, начальныхъ урокахъ обученія правописанію, ставятся ударенія и отдѣляются слоги одинъ отъ другого: имѣніе: онъ учится; перемѣ-на; сча-сті-е. Все это дѣлается съ той цѣлью, чтобы дѣти, такъ сказать, невольно обратили вниманіе на указанныя слова и части ихъ и, такимъ образомъ, вполнѣ сознательно производили *списываніе* ихъ. Очевидно, каждому учителю всегда надобно обращать вниманіе дѣтей на такой полезный для нихъ способъ печатанія многихъ словъ и говорить, чтобы они непремѣнно пользовались этимъ способомъ для того, чтобы вѣрнѣе и лучше усвоить изучаемыя правила правописанія.

Для того, чтобы дѣти могли лучше запоминать правописаніе словъ, затруднительныхъ въ ороографическомъ отношеніи, недостаточно только списывать ихъ, а еще весьма полезно, чтобы они болѣе или менѣе часто имѣли передъ глазами ихъ и въ то время, когда не занимаются изученіемъ правописанія. Лучшимъ средствомъ къ этому служитъ то, чтобы такія слова напечатаны или написаны были крупнымъ шрифтомъ на особыхъ листахъ и затѣмъ повѣшены были на стѣнахъ классной комнаты. Хорошо при этомъ соблюдать еще то, чтобы всѣ такого рода слова распредѣлялись по группамъ. Въ такомъ случаѣ они лучше могутъ запоминаться. Такъ, напр., собственныя имена могутъ составлять одну группу, слова съ буквою *ѣ* въ корнѣ—другую и т. д.

Для большей сознательности при *списываніи* иные преподаватели требуютъ отъ дѣтей, чтобы они списывали слова не подъ рядъ, а только нѣкоторыя изъ нихъ, напр., слова съ буквою *ѣ* въ корнѣ, слова съ сомнительными гласными или согласными звуками, слова, означающія дѣйствія, и т. под.

Но едва ли не самымъ главнымъ и излюбленнымъ пріемомъ въ дѣлѣ обученія дѣтей правописанію путемъ *списыванія*, по крайней мѣрѣ въ послѣднее время, слѣдуетъ признать такъ называемыя *орѳографическія самостоятельныя упражненія. Самостоятельныя орѳографическія упражненія* признаются полезными въ двухъ отношеніяхъ. Во-первыхъ, благодаря имъ, говорятъ преподаватели, вносится въ довольно однообразныя орѳографическія занятія дѣтей элементъ разнообразія и, слѣдовательно, оживленія ихъ въ совершаемой ими умственной работѣ. Во-вторыхъ, каждое *самостоятельное орѳографическое упражненіе* требуетъ отъ дѣтей гораздо большей умственной напряженности, нежели хотя бы вполнѣ сознательное *списываніе* примѣровъ въ томъ видѣ, какъ они напечатаны въ книгѣ. *Самостоятельныя орѳографическія упражненія* довольно разнообразны по своему содержанію. Укажемъ главнѣйшія изъ нихъ.

1. Послѣ словъ, къ которымъ относится изучаемое правило орѳографіи, въ книгѣ, съ которой производится списываніе, ставятся точки и горизонтальныя черты. Такого рода точками и чертами означается то, что дѣти должны на мѣстѣ точекъ и чертъ писать въ своихъ тетрадяхъ тѣ же самыя слова, какія находятся предъ точкою или чертою, но въ другой формѣ, въ такой, о какой говорится въ сообщенномъ имъ орѳографическомъ правилѣ. Чтобы дѣти по возможности правильно совершали предлагаемую имъ самостоятельную орѳографическую работу, предъ указанными словами обыкновенно въ книгѣ находятся нѣсколько примѣровъ, поставленныхъ въ тѣхъ формахъ, какія требуются тѣмъ или другимъ самостоятельнымъ орѳографическимъ упражненіемъ. Приведемъ нѣсколько примѣровъ такого рода самостоятельныхъ орѳографическихъ упражненій.

а) Письмо словъ съ сомнительными гласными и согласными звуками: *о́вцы—овца́; козы—; ше́сть—шесто́й; десять—; бобы—бобъ; столбы—; глаза—глазъ; таза—; лошади—лошадь; голуби—; ложекъ—ложка; стружекъ—; лавокъ—лавка; сливокъ—.*

б) Письмо уменьшительныхъ и увеличительныхъ именъ: *замо́къ—замочекъ—замочка; цвѣтокъ—, —; мальчикъ—мальчика; пальчикъ—; столикъ—столище; домъ—; бѣлый—бѣленькій; черный—.*

в) Письмо словъ съ окончаніемъ *ѣніе и еніе: говѣть—говѣлъ—говѣніе; сидѣть—сидѣлъ—; селить—селилъ—селеніе; доить—,—; просить—просилъ—прошеніе; косить—,—.*

г) Письмо именъ прилагательныхъ въ сравнительной и превосходной степени: *бѣлый—бѣлѣе, бѣлѣйшій; глупый—глупѣе, глупѣйшій; красный—,—; сильный—,—.*

д) Письмо глаголовъ въ неопредѣленномъ наклоненіи и въ настоящемъ и прошедшемъ времени изъявительнаго наклоненія: *заниматься, я занимаюсь, ты занимаешься, онъ занимается, мы занимаемся, вы занимаетесь, они занимаются; отправляться,—,—,—,—,—,—; чернѣть, чернѣю, чернѣешь, чернѣетъ, чернѣемъ, чернѣете, чернѣютъ, чернѣлъ; болѣть,—,—,—,—,—,—.*

е) Образованіе словъ отъ корней съ буквою *ѣ: сѣд., сѣдой, сѣдина, сѣдѣть—; бѣл,—,—,—.*

2. Части словъ, къ которымъ относится изучаемое правило ороографіи, опускаются въ книгѣ, съ которой производится списываніе, при чемъ на мѣстѣ опущенныхъ буквъ находится въ нихъ небольшая горизонтальная черта, точка, звѣздочка и т. под. Когда дѣти пишутъ такого рода слова, то они должны при списываніи ихъ на мѣстѣ черты, точки и звѣздочки ставить тѣ буквы, которыя опущены въ нихъ, руководясь при этомъ тѣми правилами ороографіи, которыя сообщены относительно письма такого рода словъ: *м-ръ Божій* или *м.ръ Божій; от*цъ* или *от*цъ; пищ.* или *пищ-; ч-до.* Слова эти должны быть написаны дѣтьми въ такомъ видѣ: *міръ Божій, отецъ, пища, чудо.*

3) Надъ горизонтальною чертою или подъ горизонтальною чертою, стоящею въ словахъ, назначенныхъ для списыванія, вмѣсто тѣхъ частей ихъ, къ которымъ относится изучаемое правило ороографіи,

ставится знакъ вопроса, которымъ, такъ сказать, требуется отъ дѣтей, чтобы они сами опредѣлили, слѣдуетъ ли при письмѣ такого рода словъ ставить вмѣсто черты мягкій знакъ (ь) или не слѣдуетъ: *точ*$\overset{?}{—}$*ка*; *свѣч*$\underset{?}{—}$*ка*; *сед*$\overset{?}{—}$*мой*; *береч*$\underset{?}{—}$*ся*.

4) На мѣстѣ частей слова, къ которымъ относится изучаемое правило орѳографіи, находится въ книгѣ горизонтальная черта съ тѣми или другими буквами вверху или внизу ея $\overset{а}{\underset{о}{—}}$*вца, кусоч*$\overset{е}{\underset{и}{—}}$*къ.* Дѣти должны при письмѣ такого рода словъ сами опредѣлять, какую букву изъ находящихся надъ чертою или подъ чертою имъ слѣдуетъ написать, руководясь при этомъ тѣмъ орѳографическимъ правиломъ, которое сообщено имъ относительно подобнаго рода словъ.

5) Списываніе словъ, напечатанныхъ безъ заглавныхъ буквъ, при чемъ дѣти при письмѣ ихъ должны сами опредѣлить, гдѣ нужно, согласно указаннымъ имъ правиламъ, поставить заглавныя буквы: *безъ бога ни до порога; городъ петербургъ стоитъ на обоихъ берегахъ невы.*

6) Разстановка знаковъ препинанія въ предложеніяхъ, напечатанныхъ безъ этихъ знаковъ: *По улицамъ слона водили какъ видно на показъ извѣстно что слоны въ диковинку у насъ такъ за слономъ толпа зѣвакъ ходила.*

7) Образованіе сложныхъ словъ изъ словъ, помѣщенныхъ въ книгѣ для списыванія, напр., изъ словъ; *паръ* и *ходъ, Богъ* и *служеніе, земля* и *описаніе* по образцамъ, находящимся передъ подобнаго рода словами: *черносливъ, часословъ, путешествіе.*

Преподаватели даютъ дѣтямъ всѣ указанныя *самостоятельныя орѳографическія упражненія* не иначе, какъ предварительно показавъ на классной доскѣ, какъ они должны быть производимы ими въ ихъ письменныхъ тетрадяхъ. Безъ подобнаго рода указаній ученики неизбѣжно могутъ затрудниться въ исполненіи ихъ и даже совсѣмъ неправильно произвести ихъ! Всѣ перечисленныя упражненія по самому своему содержанію не нуждаются въ предварительномъ звуковомъ и

ороографическомъ разборѣ, который поэтому не долженъ быть производимъ учителемъ. Иначе они должны потерять все то значеніе, которое принадлежитъ имъ и ради котораго, собственно, они и практикуются въ школахъ при обученіи дѣтей правописанію. При *самостоятельныхъ ороографическихъ упражненіяхъ* полезно требовать, чтобы дѣти, если не знаютъ, какія буквы нужно написать на мѣстѣ опущенныхъ буквъ, ставили въ этихъ мѣстахъ черту, въ знакъ того, что правописаніе слова имъ неизвѣстно. Такія черты значительно могутъ облегчить учителю дѣло исправленія ошибокъ. Иные изъ преподавателей признаютъ болѣе полезнымъ *самостоятельныя ороографическія упражненія* давать не на одно лишь изучаемое правило ороографіи, а на всѣ изученныя ороографическія правила, говоря, что въ такомъ случаѣ они (т.-е. *самостоятельныя ороографическія упражненія*) представляютъ *гораздо* больше интереса для дѣтей, да и вниманія и соображенія потребуютъ отъ нихъ гораздо больше, нежели сколько требуется ихъ при исполненіи ими упражненій на изучаемое только на урокѣ ороографическое правило. По нашему мнѣнію, пріемъ этотъ нельзя не назвать весьма раціональнымъ.

Иные учителя думаютъ научить дѣтей правописанію путемъ *списыванія*, заставляя ихъ производить эту работу большей частью не подъ своимъ руководствомъ и наблюденіемъ, а, главнымъ образомъ, на дому или во время такъ называемыхъ самостоятельныхъ работъ (въ начальной школѣ съ нѣсколькими отдѣленіями при одномъ учителѣ). Такого пріема обученія правописанію нельзя назвать правильнымъ, и поэтому онъ долженъ сопровождаться слабыми результатами въ дѣлѣ успѣшности дѣтей въ ороографическомъ искусствѣ. Дѣти должны заниматься *списываніемъ* съ книги, главнымъ образомъ, подъ разумнымъ руководствомъ и бдительнымъ наблюденіемъ учителя. Онъ долженъ то подвергать слова, подлежащія *списыванію*, звуковому или ороографическому разбору, то помогать дѣтямъ въ напоминаніи того или другого ороографическаго пра-

вила, если они забыли его, то предотвращать случаи списыванія словъ одними учениками у другихъ, что легко можетъ быть дѣлаемо ими, напр., во время всѣхъ самостоятельныхъ орѳографическихъ работъ и т. д. Что касается *списыванія* съ книги на дому или во время самостоятельныхъ работъ (въ начальныхъ школахъ), то, во-первыхъ, такое *списываніе* тогда только должно быть даваемо дѣтямъ, когда они вполнѣ подготовлены къ нему, т.-е. когда они могутъ и привыкли заниматься имъ не механически, а сознательно и вообще умѣло, что, надобно сказать, не сразу и не безъ труда дается имъ; во-вторыхъ, такое *списываніе* должно подвергаться тому или другому контролю со стороны учителя. Контроль этотъ долженъ состоять въ томъ, чтобы дѣти на одномъ изъ слѣдующихъ уроковъ могли объяснить учителю, на какомъ основаніи написаны ими тѣ или другія слова такъ, а не иначе. Особенно такое контролированіе необходимо, когда ученики занимаются безъ учителя исполненіемъ указанныхъ выше самостоятельныхъ орѳографическихъ работъ. Если *списываніе* на дому не будетъ надлежащимъ образомъ контролируемо, то оно непремѣнно обратится въ мало полезную механическую работу, которая, конечно, нисколько не будетъ содѣйствовать успѣшности дѣтей въ правописаніи.

На первые, начальные уроки *обучающей диктовки*, мы видѣли, сторонниками *диктовки* обращается особенно тщательное вниманіе, вслѣдствіе того большого значенія, которое уроки эти оказываютъ на всѣ дальнѣйшіе успѣхи дѣтей въ правописаніи. То же самое дѣлается и сторонниками *списыванія*, почему они и разработали методическую сторону первыхъ, начальныхъ уроковъ *списыванія* съ особенною обстоятельностью. Изложимъ эту разработку съ надлежащей полнотой.

Преподаватель, прежде чѣмъ приступятъ дѣти къ *списыванію* примѣровъ, подвергаетъ ихъ звуковому анализу, т.-е. разлагаетъ ихъ сначала на слоги, а затѣмъ каждый слогъ на звуки. Работа эта произво-

дится частью на классной доскѣ, частью по книгѣ и въ заключеніе непремѣнно въ умѣ. Если дѣти учатся чтенію по методѣ *письма-чтенія* или по методѣ *раздѣльнаго обученія чтенію*, но съ упражненіемъ въ звуковомъ анализѣ, то звуковой анализъ подлежащихъ *списыванію* словъ производится ими на первыхъ же урокахъ *списыванія* довольно правильно. Если же они учатся чтенію по методѣ *раздѣльнаго обученія* безъ предварительнаго звукового анализа словъ, то разсматриваемая работа требуетъ болѣе или менѣе значительнаго количества времени на исполненіе ея. Въ звуковомъ анализѣ передъ *списываніемъ* нужно упражнять дѣтей, конечно, только до тѣхъ поръ, пока они затрудняются въ этомъ. Какъ же скоро они пріобрѣтутъ навыкъ быстро и правильно производить его, тогда можно заставлять ихъ списывать примѣры съ книги безъ предварительнаго звукового анализа ихъ. Повидимому, когда дѣти правильно произведутъ звуковой анализъ словъ, то могутъ тотчасъ же приступить къ толковому и сознательному *списыванію* ихъ; но школьная практика обученія дѣтей правописанію нерѣдко показываетъ далеко не то. Оказывается, что дѣти, особенно, конечно, слабыя, и на первыхъ урокахъ *списыванія*, вмѣсто толковаго и осмысленнаго *списыванія*, часто списываютъ въ такомъ случаѣ только механически, т.-е. по буквѣ или слогу, при чемъ нисколько не усвоивается ими буквенный составъ списываемыхъ словъ, съ тѣмъ, чтобы онъ впослѣдствіи ясно и въ правильномъ видѣ возникалъ предъ ихъ умственными очами, когда придетъ надобность письменно выражать его. Очевидное дѣло, такое механическое *списываніе* примѣровъ нисколько не научаетъ дѣтей орѳографическому искусству, какъ бы много времени ни было на это затрачиваемо. Что же требуется отъ учителя, чтобы *списываніе* прямо и быстро вело дѣтей къ усвоенію правописанія? Для этого нужно на первыхъ урокахъ *списыванія* вмѣстѣ съ звуковымъ анализомъ возможно проще и яснѣе объяснить дѣтямъ, что они, прежде чѣмъ писать каждое сло-

во, должны сначала надлежащимъ образомъ всмотрѣться въ буквенный составъ его, т.-е. должны настолько отчетливо и твердо напечатлѣть его въ своёмъ сознаніи, чтобы при письмѣ его не смотрѣть уже больше въ книгу. Такое *списываніе* словъ—онъ долженъ далѣе сказать дѣтямъ, во время котораго они при письмѣ каждой буквы или при письмѣ каждаго слова будутъ заглядывать въ книгу,—никогда не научитъ ихъ правильному письму словъ. Наконецъ онъ долженъ сказать имъ, что онъ будетъ зорко слѣдить за тѣмъ, такъ ли они будутъ списывать слова съ книги, какъ это объяснено имъ, или неправильно, механически, буква за буквой, слогъ за слогомъ. Заставивъ дѣтей списывать съ книги указанныя имъ слова и предложенія, учитель, согласно указанному, долженъ самымъ внимательнымъ образомъ слѣдить за тѣмъ, какъ они исполняютъ данную работу. Нелегко, конечно, слѣдить за тѣмъ, согласно ли указаніямъ учителя производится списываніе словъ и предложеній. Но если наблюдательность учителя изощрена въ этомъ отношеніи въ достаточной мѣрѣ, то, безъ сомнѣнія, онъ безъ особеннаго затрудненія замѣтитъ тѣхъ дѣтей, которыя списываютъ слова механически. Кто изъ дѣтей при списываніи каждаго слова столько разъ заглядываетъ въ книгу, сколько буквъ или слоговъ находится въ словѣ, тотъ, очевидно, списываетъ его лишь механически, если не буква за буквой, то слогъ за слогомъ. Иные преподаватели, чтобы удобнѣе слѣдить за тѣмъ, какъ дѣти списываютъ слова съ книги, заставляютъ ихъ писать каждое слово въ одно и то же время, для чего или сами произносятъ то слово, которое нужно писать, или кто-либо изъ дѣтей же дѣлаетъ это. Иной изъ читателей можетъ сказать, что если учитель на первыхъ урокахъ *списыванія* умѣло объяснитъ дѣтямъ, какъ они должны исполнять эту работу, то къ чему при этомъ еще прибѣгать къ звуковому анализу? Не лишняя ли это будетъ трата времени и труда? Нисколько не лишняя. Если дѣти не умѣютъ подвергнуть списываемаго слова

звуковому анализу, то они положительно не въ состояніи всматриваться въ буквенный составъ его и затѣмъ на основаніи такого всматриванія составлять правильное, ясное и отчетливое представленіе о немъ. Въ ихъ сознаніи въ такомъ случаѣ по необходимости списываемыя слова будутъ являться въ крайне смутномъ и неопредѣленномъ видѣ.

Какъ при *списываніи* въ классѣ подъ руководствомъ и наблюденіемъ учителя, такъ тѣмъ болѣе при *списываніи* безъ учителя на дому и во время самостоятельныхъ работъ (въ начальныхъ школахъ) ученики могутъ дѣлать ошибки, особенно когда они будутъ упражняться въ самостоятельныхъ ороографическихъ работахъ. Какъ должны быть исправляемы допущенныя ими ошибки? Въ этомъ случаѣ а) слѣдуетъ заставлять дѣтей самихъ сравнивать буквенный составъ словъ, неправильно написанныхъ ими, съ буквеннымъ составомъ словъ, находящихся въ книгѣ, совѣтуя имъ при этомъ производить такое сравненіе сначала въ первомъ слогѣ неправильно написаннаго ими слова, потомъ во второмъ и такъ далѣе; б) нужно требовать, чтобы они по возможности сами припоминали то правило, на основаніи котораго слова должны писаться извѣстнымъ образомъ. Чѣмъ больше самодѣятельности ученики проявятъ при исправленіи допущенныхъ ими ошибокъ, тѣмъ успѣшнѣе пойдетъ обученіе ихъ правописанію путемъ *списыванія*. Развитіе въ дѣтяхъ быстрой ороографической зоркости въ этомъ отношеніи играетъ чрезвычайно важную роль. Если же дѣти окажутся не въ состояніи сами исправить допущенныя ими ошибки, то преподаватель долженъ немедленно помочь имъ въ этомъ. Исправленіе въ этомъ случаѣ лучше всего производить на классной доскѣ при участіи всего класса, выписывая на ней рядомъ какъ правильный буквенный составъ словъ, такъ и ошибочно написанный, при чемъ подъ руководствомъ учителя дѣти должны сами произвести надлежащее сравненіе между тѣмъ и другимъ составомъ и затѣмъ примѣнить то правило ороографіи, на основаніи ко-

тораго должно быть написано слово такъ, а не иначе. Полезно также при этомъ, чтобы дѣти трудныя въ орѳографическомъ отношенiи слова написали въ своихъ тетрадяхъ по нѣскольку разъ, съ тѣмъ, чтобы они лучше напечатлѣлись въ ихъ сознанiи. Когда учитель производитъ анализъ словъ на классной доскѣ съ цѣлью показать дѣтямъ, какъ и на какомъ основанiи они должны быть написаны извѣстнымъ образомъ, то такое исправленiе ошибокъ нагляднѣе сознается и запоминается дѣтьми, нежели въ томъ случаѣ, когда онъ будетъ ошибки каждаго ученика исправлять отдѣльно въ его тетради безъ надлежащаго притомъ анализа словъ.

Узнавать ошибки, допускаемыя дѣтьми при списыванiи, лучше всего во время самаго урока *списыванія.* Для этого учителю нужно во время *списыванія* дѣтьми съ книги нѣсколько разъ обойти всѣ ученическіе столы, съ тѣмъ, чтобы видѣть, всѣ ли дѣти правильно списываютъ съ книги. Если дѣти занимаются списываніемъ съ книги безъ учителя, то слѣдуетъ ему разсмотрѣть ихъ тетради на дому, не тратя на это драгоцѣннаго класснаго времени. Такъ какъ при *списываніи* дѣти вообще допускаютъ немного ошибокъ, то учителю приходится затрачивать на исправленіе ихъ немного времени. И чѣмъ, конечно, *списываніе* организовано учителемъ раціональнѣе, тѣмъ меньше и ошибокъ будетъ дѣлаемо учениками въ этомъ случаѣ.

Можно ли оставлять дѣтей при обученіи ихъ правописанію путемъ *списыванія* безъ *провѣрочной диктовки?* Нѣкоторые изъ преподавателей признаютъ въ этомъ случаѣ обращеніе къ *провѣрочной диктовкѣ* дѣломъ совершенно излишнимъ. Но намъ кажется, что безъ *провѣрочной диктовки* нѣтъ никакихъ другихъ средствъ убѣдиться, что дѣти научились правильно писать на извѣстныя орѳографическія правила и что слѣдуетъ переходить съ ними къ упражненію ихъ въ письмѣ на другія, дальнѣйшія правила орѳографіи. Самостоятельныя письменныя сочиненія замѣнить со-

бою не могутъ *провѣрочной диктовки*, потому что не въ каждомъ изъ нихъ могутъ встрѣчаться всѣ правила правописанія. Способъ введенія *провѣрочной диктовки* при обученіи правописанію путемъ *списыванія* ничѣмъ не отличается отъ *провѣрочной диктовки*, употребляемой при *диктовкѣ*.

Списываніе въ томъ видѣ, какъ оно изложено нами, является общеупотребительнымъ и наиболѣе распространеннымъ способомъ обученія правописанію. Но въ недавнее время нѣкоторые изъ преподавателей внесли въ него весьма существенныя измѣненія. Измѣненія эти двухъ родовъ. Во-первыхъ, главное, первенствующее значеніе придано разнообразнымъ *самостоятельнымъ ороографическимъ упражненіямъ*, такъ что простое, обыкновенное *списываніе* примѣровъ или совсѣмъ удалено изъ *списыванія* или крайне ограничено. Всѣ или большая часть примѣровъ при такой постановкѣ *списыванія* напечатаны въ руководствахъ, по которымъ производится обученіе правописанію путемъ *списыванія*, такъ, какъ это указано нами при изложеніи *самостоятельныхъ ороографическихъ упражненій*. Такого рода руководства составлены, напр., А. Архіереевымъ («Сборникъ систематическихъ устныхъ и письменныхъ диктантовъ для начальнаго обученія русскому правописанію». С.-Петербургъ, 1893 г.), Н. Я. Некрасовымъ («Практическій курсъ правописанія». Выпускъ I и II. С.-Петербургъ, 1895 и 1896 гг.), В. Ислентьевымъ («Курсъ русскаго правописанія для начальныхъ народныхъ училищъ». Казань, 1893 г.) и проч. Во-вторыхъ другіе преподаватели, напр., В. Зелинскій и А. Злобинъ, въ измѣненіи обыкновеннаго, простого *списыванія* пошли еще дальше. Именно, по мнѣнію В. Зелинскаго, учитель не долженъ сообщать ученикамъ изучаемыхъ ими правилъ ороографіи; для этого достаточно лишь изложить ихъ въ справочномъ отдѣлѣ руководства, гдѣ ученики и должны сами находить ихъ, вникать въ ихъ сущность и соображать, какъ прилагать ихъ къ дѣлу. А по мнѣнію А. Злобина, не слѣдуетъ даже дѣлать и того, что предлагаетъ В. Зелинскій.

Ученики должны, думаетъ онъ, при *списываніи* примѣровъ съ опущенными въ нихъ тѣми или другими буквами сами составлять изучаемыя ими правила ороографіи, руководясь, съ одной стороны, пройденными грамматическими понятіями и правилами, съ другой—тѣми вопросами, какіе А. Злобинъ предлагаетъ имъ въ концѣ своего руководства. В. Зелинскій и А. Злобинъ измѣненный ими способъ *списыванія* назвали: первый—*зрительнымъ диктантомъ* («Зрительный диктантъ. Самодиктованіе и самоисправленіе». Часть I. В. Зелинскій. Изданіе 5-е. Москва, 1894 г.); второй—*нѣмыми диктантами* («Нѣмые диктанты безъ диктующаго». Часть I. Томскъ, 1893 г.). Само собою разумѣется, что *зрительный диктантъ* В. Зелинскаго и *нѣмые диктанты* А. Злобина назначены не для начальныхъ школъ, а для низшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній [1]).

Достоинства и недостатки диктовки и списыванія.

Изложивъ главнѣйшіе и болѣе раціональные пріемы, употребляемые лучшими преподавателями на урокахъ *диктовки* и *списыванія*, разсмотримъ теперь, какія достоинства и какіе недостатки находятся въ каждомъ изъ этихъ способовъ обученія правописанію, когда они употребляются отдѣльно другъ отъ друга. Обратимъ сначала вниманіе въ этомъ отношеніи на *диктовку*. *Диктовка* имѣетъ на своей сторонѣ гораздо болѣе достоинствъ, нежели недостатковъ, и это служитъ одною изъ причинъ того, почему она, несмотря на сильныя нападки на нее въ послѣднее время со стороны нѣкоторыхъ педагоговъ, такъ прочно держится въ школахъ. Самымъ главнымъ достоинствомъ *диктовки* служитъ то, что дѣти, благодаря прежде всего громкому, отчетливому, неторопливому и книжному

---

[1]) Нельзя не замѣтить, что названіе диктанта *зрительнымъ* или *нѣмымъ* представляетъ вопіющую логическую несообразность, и давно бы пора изгнать такіе неудобные термины изъ учебной литературы прежде всего самимъ составителямъ этихъ *диктантовъ*.

произношенію диктуемыхъ примѣровъ, а затѣмъ тщательному звуковому анализу словъ, особенно на первыхъ, начальныхъ урокахъ правописанія, ясно и отчетливо знакомятся съ звуковымъ составомъ словъ. Когда ученикъ ясно и отчетливо воспринимаетъ звуковой составъ слова, т.-е. слоги и звуки его, то ему весьма легко въ такомъ случаѣ написать его на бумагѣ; для этого нужно только употреблять въ дѣло соотвѣтствующія ему буквы въ томъ порядкѣ, въ какомъ онѣ находятся въ немъ. Конечно, не во всѣхъ случаяхъ можно это сдѣлать: букву *ѣ*, напр., нельзя опредѣлить въ словѣ такимъ пріемомъ. Но большинство словъ можетъ быть правильно написано, благодаря отчетливому и ясному усвоенію звукового состава ихъ на урокахъ *обучающей диктовки*.

Другое важное достоинство *диктовки* состоитъ въ томъ, что учитель не только передъ диктантомъ примѣровъ сообщаетъ дѣтямъ то ороографическое правило, на основаніи котораго диктуемый примѣръ долженъ быть написанъ такъ, а не иначе, но вдобавокъ къ этому во время самой *диктовки*, по мѣрѣ надобности, дѣлаетъ съ ними ороографическій разборъ словъ, при чемъ нерѣдко требуется еще, чтобы дѣти при письмѣ подчеркивали тѣ части словъ, къ которымъ относится данное ороографическое правило. Такъ какъ дѣти, благодаря указаннымъ пріемамъ, вполнѣ ясно и отчетливо усвоиваютъ каждое ороографическое правило, на которое пишутъ примѣры на урокахъ *обучающей диктовки*, то изученіе правописанія, вслѣдствіе этого, происходитъ съ полной сознательностью и съ надлежащей степенью скорости. Иные, быть-можетъ, скажутъ, что ученики нерѣдко отлично знаютъ извѣстное ороографическое правило, а между тѣмъ при письмѣ словъ, относящихся къ этому правилу, сплошь да рядомъ дѣлаютъ грубыя ошибки противъ него. Противъ такого возраженія достаточно сказать то, что указанное явленіе происходитъ не оттого, что знаніе ороографическаго правила не приноситъ пользы ученику, а единственно оттого, что онъ не

пріученъ прилагать его къ дѣлу, т.-е. не привыкъ быстро и ясно видѣть, на основаніи какого ороографическаго правила извѣстное слово пишется такъ, а не иначе. Ороографическій разборъ словъ и направленъ къ тому, чтобы дѣти развили въ себѣ нужный быстрый, доходящій до безсознательности навыкъ къ правильному письму словъ.

Далѣе большимъ достоинствомъ въ *диктовкѣ* служатъ тѣ разумные пріемы при исправленіи ошибокъ, допущенныхъ дѣтьми при письмѣ продиктованныхъ имъ словъ, какіе указаны были нами выше при изложеніи пріемовъ *обучающей диктовки.* Благодаря этимъ пріемамъ, правописаніе каждаго слова не только доводится до надлежащей степени сознательности, но и пріобрѣтаетъ ту наглядность, какая получается при отчетливомъ изображеніи словъ, гдѣ были допущены ошибки, на классной доскѣ. Въ этомъ случаѣ *диктовка,* очевидно, незамѣтно переходитъ въ *списываніе.*

Кромѣ того, при обученіи правописанію путемъ *диктовки* дѣти не только воспринимаютъ звуковой составъ диктуемыхъ словъ, но вмѣстѣ съ этимъ каждое продиктованное имъ слово при неоднократномъ громкомъ, отчетливомъ, неторопливомъ и книжномъ произношеніи его самими дѣтьми вызываетъ въ нихъ, соотвѣтственно звукамъ и слогамъ, находящимся въ словѣ, извѣстныя, опредѣленныя мускульныя движенія и ощущенія въ тѣхъ или въ другихъ частяхъ ихъ голосового аппарата — въ языкѣ, губахъ и проч. Поэтому дѣти на урокахъ *обучающей диктовки* воспринимаютъ, собственно говоря, не одинъ чисто звуковой составъ, но мускульно-звуковой. Насколько тѣсно соединенъ въ нашемъ сознаніи звуковой составъ словъ съ соотвѣтствующими ему мускульными ощущеніями и движеніями, видно изъ того, что мы въ большинствѣ случаевъ при письмѣ каждаго слова невольно произносимъ его шопотомъ и, слѣдовательно, совершаемъ цѣлый рядъ движеній, соотвѣтствующихъ находящимся въ немъ звукамъ и слогамъ. Правда, разсматриваемыя мускульныя движенія мы не всегда сознаемъ,

но это происходитъ оттого, что на нихъ не обращается нами надлежащее вниманіе вслѣдствіе ихъ тонкости и трудной уловимости. Кто же въ достаточной степени обратитъ на нихъ вниманіе, сейчасъ замѣтитъ ихъ. Разсматриваемыя мускульныя движенія голосового аппарата, очевидно, имѣютъ немаловажное значеніе при формировкѣ въ дѣтяхъ навыковъ въ орѳографическомъ искусствѣ, потому что каждый ученикъ въ этомъ случаѣ при письмѣ словъ подъ диктовку невольно, хотя и безсознательно, руководится тѣми мускульными движеніями, которыя въ точности соотвѣтствуютъ звуковому составу продиктованныхъ примѣровъ. Скажутъ, что извѣстныя мускульныя ощущенія и движенія голосового аппарата происходятъ и при письмѣ словъ на урокахъ *списыванія;* но въ послѣднемъ случаѣ они никогда не достигаютъ той опредѣленности и отчетливости, какую получаютъ при громкомъ, ясномъ, неторопливомъ и книжномъ произношеніи словъ на урокахъ *обучающей диктовки.*

Наконецъ на урокахъ *обучающей диктовки* немаловажную роль играетъ и то обстоятельство, что въ этомъ случаѣ живая энергичная рѣчь учителя прекрасно поддерживаетъ въ дѣтяхъ надлежащее вниманіе къ той работѣ, которой они заняты. Здѣсь они предоставлены не себѣ самимъ, но работаютъ вмѣстѣ съ учителемъ при живомъ и дѣятельномъ общеніи съ нимъ. Такъ какъ орѳографическое искусство не заключаетъ въ себѣ привлекательныхъ элементовъ въ такой мѣрѣ, въ какой они находятся, напр., въ историческихъ разсказахъ, въ поэтическихъ произведеніяхъ и даже въ рѣшеніи ариѳметическихъ задачъ, то указываемое обстоятельство не должно быть упускаемо изъ виду при разсматриваніи достоинствъ *диктовки.*

Что касается недостатковъ *диктовки,* ихъ сравнительно немного, хотя надобно сказать, всѣ они весьма важны и потому вредно отзываются на успѣшности дѣтей при обученіи ихъ правописанію. Самымъ вреднымъ недостаткомъ *диктовки* служитъ то, что

дѣти не знакомятся при этомъ съ буквеннымъ составомъ словъ, ограничиваясь только усвоеніемъ одного звукового состава ихъ. Затѣмъ при *диктовкѣ* дѣти лишены возможности упражняться въ правописаніи въ классѣ и дома одни, безъ учителя. Далѣе, они не могутъ въ этомъ случаѣ сами исправлять допущенныя ими при письмѣ ошибки, какъ это дѣлается при *списываніи*, гдѣ каждый ученикъ имѣетъ полную возможность исправлять ошибки, сличая написанное имъ съ книгою, съ которой производится *списываніе*. Наконецъ, при обученіи дѣтей правописанію путемъ *диктовки* они лишены возможности усовершенствоваться въ правописаніи посредствомъ тѣхъ разнообразныхъ *самостоятельныхъ ороографическихъ упражненій*, о которыхъ было нами говорено выше при изложеніи пріемовъ *списыванія*. Почему и въ какой мѣрѣ всѣ указанные недостатки *диктовки* играютъ весьма важную роль въ дѣлѣ изученія дѣтьми ороографическаго искусства, это показано будетъ нами сейчасъ при изложеніи достоинствъ *списыванія*.

Если *диктовка*, раціонально производимая въ школѣ, имѣетъ на своей сторонѣ гораздо болѣе достоинствъ, чѣмъ недостатковъ, то *списываніе* отличается сравнительно съ *диктовкой* еще большими достоинствами, такъ что недостатки его и въ количественномъ и въ качественномъ отношеніи должны быть названы весьма незначительными.

Первымъ, самымъ выдающимся и характернымъ достоинствомъ *списыванія* вполнѣ справедливо всѣми педагогами признается то, что дѣти, обучаясь правописанію по этому способу, ясно и отчетливо усвоиваютъ буквенный составъ списываемыхъ словъ, — усвоиваютъ его, благодаря толковому и осмысленному способу списыванія прежде всего на первыхъ, начальныхъ урокахъ списыванія, а за тѣмъ и на всѣхъ дальнѣйшихъ, послѣдующихъ ороографическихъ урокахъ. А ороографическое искусство по своей сущности и есть не что иное, какъ выраженіе словъ посредствомъ такого сочетанія буквъ, которое въ данное

время всѣми принято употреблять для изображенія ихъ при письмѣ. Чтобы ясно видѣть ту роль, какую играетъ знакомство съ буквеннымъ составомъ словъ при выработкѣ навыковъ въ правописаніи, нужно вспомнить, что многіе писцы безъ всякаго спеціальнаго обученія ихъ правописанію, единственно путемъ тщательной, правильной переписки разнаго рода бумагъ, нерѣдко начинаютъ писать безукоризненно въ орѳографическомъ отношеніи. Съ другой стороны, глухонѣмые будто бы весьма скоро выучиваются правильному письму словъ, совсѣмъ не зная звукового состава ихъ, а руководясь въ этомъ случаѣ только буквеннымъ составомъ ихъ. Между тѣмъ на основаніи одного знакомства съ звуковымъ составомъ словъ едва ли кто можетъ научиться правильному письму словъ. Усвоеніе буквеннаго состава словъ при изученіи нашего русскаго правописанія особенно важно потому, что правописаніе наше основано по преимуществу не на фонетическомъ началѣ, т.-е. не на томъ, какъ въ настоящее время произносятся нами слова, а на этимологическомъ или историческомъ началѣ, т.-е. на томъ, какъ они прежде произносились и писались нашими предками.

Другимъ весьма важнымъ достоинствомъ *списыванія* служитъ то, что дѣтямъ при этомъ сообщаются тѣ орѳографическія правила, на основаніи которыхъ списываемыя слова пишутся такъ, а не иначе. О значеніи знанія дѣтьми орѳографическихъ правилъ при обученіи ихъ правописанію нѣтъ нужды говорить здѣсь, потому что объ этомъ сказано было при изложеніи достоинствъ *диктовки*.

При *списываніи* ученики могутъ заниматься списываніемъ съ книги не только подъ руководствомъ и наблюденіемъ учителя, но и одни, безъ учителя, во время самостоятельныхъ работъ (въ начальныхъ школахъ) и на дому. Обстоятельство это тоже имѣетъ немаловажное значеніе при обученіи правописанію, особенно въ начальныхъ школахъ, гдѣ въ распоряженіи учителя находится весьма мало времени на

упражненіе дѣтей въ правописаніи подъ его личнымъ, непосредственнымъ наблюденіемъ.

Когда дѣти учатся правописанію путемъ *списыванія* съ книги, то имъ можно самимъ провѣрять свою работу относительно того, правильно ли написаны ими тѣ или другія слова, посредствомъ сравненія того, что написано, съ книгою. И это обстоятельство равнымъ образомъ доставляетъ учителю немалый выигрышъ во времени при обученіи дѣтей правописанію.

При *списываніи* дѣтьми словъ съ книги правильное письмо каждаго слова живѣе и нагляднѣе созерцается, понимается и запоминается, нежели при *диктовкѣ*, потому что зрительныя ощущенія и представленія у большинства людей отличаются большей отчетливостью и ясностью, нежели слуховыя. Слуховыя ощущенія достигаютъ наибольшей степени живости и ясности только у немногихъ людей.

Наконецъ, однимъ изъ важныхъ достоинствъ *списыванія* служитъ то, что при этомъ способѣ обученія дѣтей правописанію въ распоряженіи учителя находится цѣлый рядъ *самостоятельныхъ ороографическихъ упражненій,* что совсѣмъ отсутствуетъ на урокахъ *диктовки. Самостоятельныя ороографическія упражненія,* которыя изложены нами выше съ достаточною полнотою, въ рукахъ опытнаго учителя представляютъ прекрасное и могучее средство осмысленно и съ живымъ интересомъ вести не особенно интересное само по себѣ дѣло обученія правописанію, не говоря уже о томъ, что, благодаря имъ, успѣшность въ правописаніи можетъ пріобрѣтаться гораздо скорѣе, нежели тогда, когда они не употребляются въ дѣло.

Какіе же недостатки находятся въ *списываніи?* Недостатки *списыванія,* какъ мы сказали, незначительны какъ въ количественномъ, такъ и въ качественномъ отношеніяхъ. Они состоятъ только въ слѣдующемъ: дѣти большей частью въ недостаточной мѣрѣ знакомятся при *списываніи* съ звуковымъ составомъ словъ, лишены той помощи, какую оказываютъ при

диктовкѣ мускульныя движенія и ощущенія тѣхъ или другихъ частей голосового аппарата, и, наконецъ, не пользуется яснымъ, громкимъ, живымъ произношеніемъ словъ учителемъ, что довольно сильно возбуждаетъ вниманіе учениковъ на урокахъ *обучающей диктовки.*

Надобно, впрочемъ, замѣтить, что указанныя достоинства *списыванія* принадлежатъ списыванію только тогда, когда оно употребляется въ его обыкновенномъ, простомъ видѣ. Что касается измѣненныхъ видовъ *списыванія*, а главнымъ образомъ *зрительнаго* и *нѣмого диктантовъ*, то эти виды *списыванія*, по нашему мнѣнію, слѣдуетъ признать совершенно неудовлетворительными способами обученія правописанію. Но такъ какъ эти недавно возникшіе измѣненные виды *списыванія* довольно распространены въ учебныхъ заведеніяхъ, и иными преподавателями признаются даже самыми лучшими способами обученія правописанію, то необходимо ясно и опредѣленно указать тѣ недостатки, которые дѣлаютъ ихъ непригодными для употребленія въ школахъ.

Весьма полезно, какъ мы видѣли, по временамъ предлагать дѣтямъ тѣ или другія *ороографическія упражненія*. Но если *упражненія* эти доведены до крайности, т.-е. если дѣти обучаются правописанію исключительно или большей частью посредствомъ однихъ лишь разнообразныхъ *самостоятельныхъ упражненій*, то это неизбѣжно должно сопровождаться значительнымъ вредомъ въ дѣлѣ обученія учениковъ ороографическому искусству. Главное, существенное достоинство *списыванія* состоитъ въ томъ, что, благодаря ему, развивается въ дѣтяхъ *ороографическая зоркость*, т.-е. способность быстро и правильно воспринимать буквенный составъ списываемыхъ словъ. Спрашивается, какимъ образомъ ученики при списываніи примѣровъ, напечатанныхъ почти исключительно съ пропускомъ въ нихъ тѣхъ и другихъ буквъ (*Мы вошли въ бог-д-льню. Впеч-тл-ніе было сильное. Ра-пред-л-ніе -кзаменовъ сост-ялось. Дро-ки дребе-жали*), могутъ раз-

вивать въ себѣ ороографическую зоркость? Вѣдь въ подобнаго рода примѣрахъ совсѣмъ нѣтъ не только одной какой-либо буквы, но иногда двухъ-трехъ буквъ и болѣе. Буквы эти, очевидно, ученики должны лишь въ умѣ представлять. Какъ же при *списываніи* такихъ примѣровъ можетъ развиться въ нихъ ороографическая зоркость? Намъ кажется, что въ такомъ случаѣ вмѣсто ороографической зоркости скорѣе должно произойти притупленіе ея.

Когда цѣлые десятки листовъ напечатаны съ пропусками буквъ и съ разнообразными значками на мѣстѣ пропущенныхъ буквъ, то при первомъ взглядѣ на такую книгу она кажется даже напечатанной какъ будто не на русскомъ, а на какомъ-то другомъ языкѣ. Кромѣ того, сплошныя *ороографическія упражненія* неудобны въ томъ отношеніи, что дѣти привыкаютъ сосредоточивать свое вниманіе только на тѣхъ частяхъ примѣровъ, гдѣ пропущены буквы, справедливо разсуждая въ этомъ случаѣ, что не даромъ же поставлены тѣ или другіе значки на мѣстѣ пропущенныхъ буквъ, что значитъ вся трудность въ правописаніи разсматриваемыхъ примѣровъ въ отмѣченныхъ частяхъ этихъ примѣровъ только и заключается. Между тѣмъ, при правильной организаціи *списыванія* дѣти должны обращать вниманіе не только на тѣ части словъ, къ которымъ относится изучаемое правило ороографіи, но, по возможности, и на другія части ихъ, такъ, чтобы въ ихъ сознаніи ясно и полно отпечатлѣвался весь буквенный составъ словъ. Такимъ образомъ, разсматриваемый способъ списыванія не можетъ быть признанъ раціональнымъ въ томъ отношеніи, что онъ развиваетъ въ дѣтяхъ вниманіе одностороннимъ образомъ и, слѣдовательно, неправильно.

Еще болѣе несостоятельными слѣдуетъ признать основныя идеи зрительнаго диктанта В. Зелинскаго и нѣмыхъ диктантовъ А. Злобина. *Зрительный диктантъ* В. Зелинскаго несостоятеленъ потому, что онъ требуетъ отъ учениковъ слишкомъ много работы не

только совершенно излишней, но и нерѣдко даже непосильной. Въ самомъ дѣлѣ, развѣ это не излишняя работа, что каждый ученикъ при письмѣ чуть не каждаго слова съ буквами не только пропущенными, но и напечатанными жирнымъ шрифтомъ долженъ искать въ справочномъ отдѣлѣ тѣ орѳографическія правила, на которыя дѣлается указаніе въ списываемыхъ словахъ, и затѣмъ долженъ самъ, безъ содѣйствія учителя, вникать въ сущность найденныхъ правилъ и самостоятельно прилагать ихъ къ дѣлу. Развѣ не меньше потрачено было бы учениками времени, если бы учитель при началѣ урока объяснилъ имъ каждое правило орѳографіи, и затѣмъ путемъ краткаго орѳографическаго разбора помогъ бы имъ понять, какъ и почему они должны писать извѣстныя слова такъ, а не иначе? Когда учитель производитъ все это умѣло, то о механичности въ усвоеніи дѣтьми правописанія не можетъ быть и рѣчи въ этомъ случаѣ. Напротивъ, ученики при этомъ усвоиваютъ каждое орѳографическое правило не только скоро и, слѣдовательно, безъ всякой потери времени, но и вполнѣ сознательно. Самая же главная невыгодная сторона *зрительнаго диктанта* та, что если приходится дѣтямъ имѣть дѣло съ труднымъ и сложнымъ орѳографическимъ правиломъ, то предлагаемая В. Зелинскимъ работа нерѣдко оказывается совсѣмъ непосильной для нихъ. Таковы, напр., правила правописанія, находящіяся въ справочномъ отдѣлѣ В. Зелинскаго на страницахъ 19 § 31, 22 § 65, 30 § 51, 39 § 16, 40 §§ 19 и 21, 46 § 11 и 47 § 18 («Зрительный диктантъ», В. Зелинскаго; изданіе пятое. 1894 г.). Въ надлежащемъ усвоеніи указанныхъ сложныхъ и трудныхъ орѳографическихъ правилъ нерѣдко затрудняются даже взрослые люди; какъ же требовать этого отъ учениковъ низшихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній? Нѣтъ, дѣло учителя не затруднять дѣтей въ усвоеніи орѳографическихъ правилъ, а всячески облегчать для нихъ эту работу, потому что чѣмъ яснѣе, отчетливѣе и скорѣе они усвоятъ каждое правило орѳографіи, тѣмъ

скорѣе и вѣрнѣе будутъ преуспѣвать въ орѳографическомъ искусствѣ. Иной читатель, быть-можетъ, скажетъ, что и при *списываніи* употребляются въ дѣло *самостоятельныя орѳографическія упражненія*, которыя, въ существѣ дѣла, ничѣмъ не отличаются отъ разсматриваемаго пріема *зрительнаго диктанта*. Нѣтъ, каждое *самостоятельное орѳографическое упражненіе* только повидимому совпадаетъ съ разсматриваемымъ пріемомъ *зрительнаго диктанта*, а на самомъ дѣлѣ оно существеннымъ образомъ отличается отъ послѣдняго. *Самостоятельныя орѳографическія упражненія*, во-1-хъ, даются дѣтямъ только тогда, когда сообщено имъ орѳографическое правило, относящееся къ данному упражненію и, слѣдовательно, въ этомъ случаѣ имъ не приходится искать правила орѳографіи въ справочномъ отдѣлѣ и самимъ вникать въ его сущность, во-2-хъ, почти всѣ *самостоятельныя орѳографическія упражненія* производятся дѣтьми по образцамъ, помѣщеннымъ въ книгѣ передъ самыми упражненіями.

В. Зелинскій скажетъ, что ученики при обученіи ихъ правописанію посредствомъ *зрительнаго диктанта* развиваютъ въ себѣ самостоятельность. Самодѣятельность—прекрасное качество и его необходимо всячески развивать и укрѣплять въ ученикахъ. Но такъ ли В. Зелинскій развиваетъ это качество въ дѣтяхъ своимъ *зрительнымъ диктантомъ*, какъ этого требуютъ здравая педагогика и дидактика? Намъ кажется, что та самостоятельность, которой онъ требуетъ отъ учениковъ при обученіи ихъ правописанію путемъ *зрительнаго диктанта*, совершенно неумѣстна въ этомъ случаѣ и лишь тормозитъ дѣло изученія орѳографическаго искусства. Всѣмъ извѣстно, что при преподаваніи математики отъ учениковъ требуется столько самодѣятельности, сколько едва ли требуется ея при изученіи какой-либо другой науки. Между тѣмъ, предоставляетъ ли какой-либо учитель этого важнаго и труднаго учебнаго предмета дѣтямъ самимъ изучать теоретическія понятія и правила ариѳметики, геометріи и алгебры, или же преподаватель считаетъ прямою своею

обязанностью самому доводить ихъ до яснаго, отчетливаго, твердаго и сознательнаго пониманія и усвоенія указанныхъ понятій и правилъ? Всегда и вездѣ опытные преподаватели исполняютъ это дѣло сами. При изученіи, напр., русской грамматики дѣлается то же самое. Что касается до самодѣятельности дѣтей, о развитіи которой преподаватели математики и грамматики заботятся, конечно, не меньше, чѣмъ сколько заботится о ней В. Зелинскій, обучая дѣтей правописанію посредствомъ *зрительнаго диктанта*, то самодѣятельность эта развивается разумными методами преподаванія учебныхъ предметовъ и болѣе всего, конечно, эвристическимъ способомъ преподаванія, при которомъ ученики, руководимые вопросами учителя, сами доходятъ до яснаго и правильнаго пониманія и даже словесной формы выраженія тѣхъ понятій и правилъ, которыя сообщаются имъ. Это разъ. Съ другой стороны, самодѣятельность дѣтей прекрасно пробуждается, развивается и крѣпнетъ, благодаря правильной и умѣлой постановкѣ разнообразныхъ практическихъ упражненій и задачъ, относящихся къ математикѣ и грамматикѣ, при чемъ, впрочемъ, каждой типической и трудной задачѣ, задаваемой для самостоятельнаго рѣшенія на дому, обыкновенно, предшествуетъ рѣшеніе подобнаго рода задачъ въ классѣ при содѣйствіи учителя... Находимъ ли мы что-нибудь подобное въ основныхъ пріемахъ *зрительнаго диктанта* В. Зелинскаго? Нѣтъ. Онъ считаетъ вполнѣ излишнимъ для учителя объяснять ученикамъ какія бы то ни было ороографическія правила, предполагая, очевидно, что дѣти, несмотря на ихъ малое умственное развитіе, сами могутъ легко, скоро и правильно уразумѣвать сущность каждаго ороографическаго правила, хотя бы самаго труднаго, руководясь единственно только тѣми грамматическими свѣдѣніями, какія сообщены имъ на урокахъ грамматики. Между тѣмъ развѣ мы постоянно не видимъ, какъ большинству учениковъ, особенно слабыхъ, трудно уразумѣвать сущность очень и очень многихъ правилъ ороографіи? Развѣ сами даже преподаватели не затруд-

няются иногда въ формулировкѣ нѣкоторыхъ правилъ правописанія? Пусть ученики отлично усвоили извѣстныя грамматическія понятія. Но это нисколько не освобождаетъ учителя отъ того, чтобы сообщить имъ тѣ орѳографическія правила, которыя вытекаютъ изъ изученныхъ ими грамматическихъ понятій. Особенно, конечно, это нужно сказать относительно сложныхъ и трудныхъ правилъ орѳографіи.

Помимо основной идеи, *зрительный диктантъ* В. Зелинскаго неудовлетворителенъ и со стороны выполненія ея. При списываніи примѣровъ по руководству В. Зелинскаго ученикамъ приходится имѣть дѣло не съ однимъ какимъ-либо правиломъ орѳографіи, относящимся къ извѣстному §, а буквально съ цѣлыми десятками ихъ, потому что послѣ многихъ примѣровъ находится по два, по три и иногда даже болѣе указаній на правила орѳографіи въ справочномъ отдѣлѣ: *пол-тно (37—14; 42—1 и 3) д-роже (6—21; 42—1; 8—45) ситца. Вcь (71—19) м-и (4—5) зн-комые (4—5; 65—9)— д-бряки (4—5; 28—29)*. («Зрит. диктантъ» В. Зелинскаго, стр. 3, 1894 г.). В. Зелинскій говоритъ, что ученику нѣтъ нужды обращаться къ справочному отдѣлу по поводу каждаго указанія на этотъ отдѣлъ при списываніи примѣровъ, что онъ долженъ тогда только пользоваться этими указаніями, когда не знаетъ, какъ написать слово или почему оно пишется такъ, а не иначе. Но дѣло въ томъ, что ученикъ, видя такого рода указанія, невольно смущается ими, невольно приходитъ къ той мысли, такъ ли онъ пишетъ извѣстное слово и правильно ли понимаетъ правило орѳографіи, на основаніи котораго слово пишется такъ, а не иначе. Онъ можетъ подумать, что не даромъ же въ книгѣ помѣщены указанія, что, должно-быть, въ словахъ, гдѣ есть указанія на справочный отдѣлъ, есть что-нибудь трудное и т. д. Особенно легко такія недоразумѣнія и опасенія могутъ возникать въ сознаніи учениковъ слабыхъ и среднихъ. Затѣмъ В. Зелинскій излагаетъ въ справочномъ отдѣлѣ орѳографическія правила въ слишкомъ раздробленномъ видѣ, вслѣд-

ствіе чего у него и получилось число §§ правилъ невѣроятно большое, именно: 1.009 на 77 страницахъ («Зрительный диктантъ» В. Зелинскаго 1894 г.). Будь они изложены въ болѣе связномъ и общемъ видѣ, число ихъ, конечно, значительно уменьшилось бы. Болѣе 1.000 правилъ запомнить трудно не только дѣтямъ, но и взрослымъ людямъ. Притомъ въ справочномъ отдѣлѣ В. Зелинскаго помѣщено много такихъ правилъ, которыя или не имѣютъ никакого отношенія къ правописанію или имѣютъ лишь отдаленное отношеніе къ нему, и которыя умѣстны только въ курсѣ грамматики. Таковы, напр., слѣдующіе §§: 1-й на стр. 4 (*а*—буква, выражающая гласный твердый звукъ; она не измѣняется въ другую какую-либо гласную букву), 3-й на той же 4 стр. (*а* и *я* переходятъ въ согласныя *м* и *н*: жать—жну и жму; мять—мну; начать—начну), 51-й на стр. 8 (существительныя съ окончаніемъ *а*, употребляющіяся въ одномъ только множественномъ числѣ, суть средняго рода: вóрота, дрова и т. д.). Наконецъ, къ числу недостатковъ *зрительнаго диктанта* В. Зелинскаго относится то, что организація обученія правописанію по этому способу крайне слабо разработана имъ въ его руководствѣ. Почему въ первыхъ двухъ отдѣлахъ въ началѣ каждаго § примѣры съ пропущенными буквами предшествуютъ примѣрамъ, напечатаннымъ сполна? Почему бы не поступить въ этомъ случаѣ наоборотъ, т.-е. почему бы болѣе легкое и простое не предпослать болѣе трудному? Что должны писать ученики при учителѣ и что безъ учителя—дома? Долженъ ли учитель объяснять ученикамъ хотя бы, напр., болѣе трудныя и сложныя правила ореографіи или всѣ правила правописанія, даже самыя трудныя, ученики должны непремѣнно сами понять и усвоить? Слѣдуетъ ли прибѣгать къ провѣрочной диктовкѣ или ея совсѣмъ не должно быть при *зрительномъ диктантѣ?* Какъ должны быть исправляемы ошибки, допущенныя учениками при зрительномъ диктантѣ? На все это и на многое другое мы не находимъ въ

зрительномъ диктантѣ В. Зелинскаго никакихъ указаній и отвѣтовъ.

Все то, что сказано противъ *зрительнаго диктанта* В. Зелинскаго, въ еще большей мѣрѣ относится къ *нѣмымъ диктантамъ* А. Злобина. Если ученикамъ трудно безъ содѣйствія учителя понять многія правила орѳографіи, помѣщенныя въ справочномъ отдѣлѣ В. Зелинскаго, то, очевидно, еще труднѣе самимъ имъ составлять правила орѳографіи лишь на основаніи вопросовъ, помѣщенныхъ А. Злобинымъ въ концѣ его руководства. Такое самостоятельное составленіе правилъ орѳографіи прямо превышаетъ слабыя силы учениковъ. Поэтому излагать недостатки *нѣмыхъ диктантовъ* А. Злобина нѣтъ болѣе надобности здѣсь.

3. Совмѣстный способъ обученія правописанію.

Разборъ основныхъ свойствъ *диктовки* и *списыванія* привелъ насъ къ тому, что хотя *диктовка* и *списываніе* въ ихъ простомъ, обыкновенномъ, общеупотребительномъ видѣ и отличаются многими достоинствами, тѣмъ не менѣе, каждый изъ этихъ способовъ, взятый отдѣльно, страдаетъ крупными недостатками, которые, конечно, должны неблагопріятно отзываться на изученіи дѣтьми орѳографическаго искусства. Вслѣдствіе этого, очевидно, необходимо прибѣгнуть къ какому-нибудь другому, болѣе удовлетворительному способу обученія правописанію. Болѣе раціональнымъ способомъ такого обученія должно признать *совмѣстный способъ обученія правописанію,* т.-е. такой способъ, въ которомъ бы *диктовка* и *списываніе* соединялись въ одинъ цѣльный, органическій способъ обученія орѳографическому искусству. Ясно, что когда оба эти способа будутъ соединены въ одинъ цѣльный, органическій способъ обученія правописанію, то успѣхи дѣтей въ правописаніи неизбѣжно должны быть гораздо

лучше, нежели когда они учатся орѳографіи посредствомъ одной *диктовки* или одного *списыванія*. Въ этомъ случаѣ дѣти будутъ не только свободны отъ недостатковъ, которые присущи какъ *диктовкѣ*, такъ и *списыванію*, отдѣльно взятымъ, но, сверхъ того, будутъ находиться подъ вліяніемъ всѣхъ достоинствъ, принадлежащихъ обоимъ способамъ. И лучшіе педагоги давно уже стремились соединить въ одно *диктовку* и *списываніе*. Жаль только, что попытки эти до сихъ поръ не получили болѣе или менѣе тщательной и обстоятельной организаціи ни въ одномъ изъ изданныхъ руководствъ по обученію дѣтей правописанію, почему и нельзя сказать, что *совмѣстный способъ обученія правописанію* вполнѣ сознательно практикуется въ какихъ-либо школахъ. Спрашивается, какова же можетъ и должна быть организація *совмѣстнаго способа обученія правописанію?*

Организація *совмѣстнаго способа обученія правописанію* можетъ быть довольно разнообразна. Изложимъ главнѣйшіе и болѣе существенные виды ея.

1. Каждый новый урокъ правописанія, т.-е. такой урокъ, на которомъ сообщается новое орѳографическое правило, начинается со *списыванія* примѣровъ на него, продолжается *диктовкой* словъ на то же правило и оканчивается *списываніемъ* примѣровъ на то же сообщенное правило орѳографіи. Такимъ образомъ, практическое изученіе каждаго орѳографическаго правила при этомъ видѣ организаціи начинается и оканчивается *списываніемъ*, а *диктовка* занимаетъ лишь промежуточное положеніе въ этомъ случаѣ.

2. Практическое изученіе каждаго орѳографическаго правила начинается *списываніемъ* примѣровъ на него и оканчивается *диктовкою*. Въ этомъ случаѣ послѣ *диктовки* дѣти больше не занимаются *списываніемъ* словъ на сообщенное правило.

3. Изученіе правописанія на данное орѳографическое правило начинается *диктовкою* и оканчивается *списываніемъ*.

4. Учитель обученіе правописанію ведетъ, главнымъ образомъ, посредствомъ *диктовки*, но при этомъ всѣ трудныя въ правописаніи слова *пишетъ* на классной доскѣ для того, чтобы дѣти писали ихъ согласно не съ однимъ только звуковымъ составомъ ихъ, но вмѣстѣ съ симъ и съ буквеннымъ составомъ ихъ, тщательно разсматривая въ этомъ случаѣ внѣшній видъ ихъ на доскѣ. Такъ пишутся дѣтьми слова, напр., иностранныя (*Петербургъ, Вашингтонъ...*), многосложныя (*добродѣтель, присутственный...*), съ буквою *ѣ* въ корнѣ (*бѣлизна, сѣдой...*) и т. д. Особенно полезнымъ признается въ этомъ случаѣ писать на классной доскѣ такія слова, правописаніе которыхъ не можетъ быть опредѣлено посредствомъ произношенія, каковы, напр., слова съ буквами *ѣ, і* и т. под. (*вѣра, счастіе, Ѳедоръ...*).

5. Обученіе правописанію ведется, главнымъ образомъ, путемъ *списыванія*, но при этомъ болѣе трудныя для правописанія слова произносятся громко, отчетливо и по-книжному, съ тѣмъ, чтобы дѣти, кромѣ буквеннаго состава ихъ усвоили и звуковой составъ ихъ.

6. Одни правила правописанія изучаются посредствомъ *диктовки*, другія—путемъ *списыванія*, при чемъ путемъ *списыванія* изучаются, главнымъ образомъ, тѣ правила правописанія, которыя не могутъ быть опредѣлены посредствомъ произношенія, каковы случаи употребленія буквы *ѣ, і* и проч.

7. Первые, начальные уроки обученія правописанію ведутся по преимуществу путемъ *списыванія*, а дальнѣйшіе — главнымъ образомъ, посредствомъ *диктовки*.

8. Уроки правописанія, даваемые самимъ учителемъ, состоятъ по преимуществу изъ *диктовки*, а изученіе правописанія, производимое безъ учителя на самостоятельныхъ работахъ (въ начальныхъ школахъ) и на дому,—путемъ *списыванія*.

Что касается *зрительнаго диктанта*, то онъ можетъ войти въ тотъ или другой видъ *совмѣстнаго способа обученія правописанію* не иначе, какъ только

въ качествѣ особаго пріема *списыванія*, при чемъ пріемъ этотъ, очевидно, долженъ примкнуть къ *самостоятельнымъ ороографическимъ упражненіямъ*, входящимъ въ *списываніе*. А такъ какъ *зрительный диктантъ* теряетъ свою самостоятельность и становится лишь новымъ пріемомъ въ ряду другихъ пріемовъ, въ особенности *самостоятельныхъ ороографическихъ упражненій*, то онъ неизбѣжно лишается при этомъ свойственной ему характерной особенности, состоящей въ томъ, чтобы ученики сами находили тѣ ороографическія правила, которыми должны руководиться при списыванія примѣровъ. Какъ же скоро онъ становится въ разрядъ прочихъ *самостоятельныхъ ороографическихъ упражненій*, то отъ учениковъ требуется при исполненіи ихъ лишь то, чтобы они, руководясь указаніями примѣровъ: *ѣ-хать (4 — 5; 53 — 25) тяжело (4 — 5; 16 — 7_2)*, могли лучше припомнить извѣстныя правила ороографіи, сообщенныя имъ учителемъ. Значитъ, справочный отдѣлъ здѣсь долженъ служить только напоминаніемъ того, что объяснено было учителемъ. Особенно полезнымъ онъ можетъ оказаться въ этомъ отношеніи тѣмъ изъ учениковъ, которые недостаточно твердо усвоили сообщенныя имъ правила ороографіи, больны были при прохожденіи извѣстныхъ правилъ и т. п. *Зрительный диктантъ* въ видѣ самостоятельнаго способа обученія правописанію можетъ употребляться только людьми взрослыми и достаточно развитыми въ умственномъ отношеніи.

Изъ указанныхъ видовъ организаціи *совмѣстнаго способа обученія правописанію* лучшимъ и болѣе цѣлесообразнымъ слѣдуетъ признать первый видъ организаціи. Въ немъ *списыванію* принадлежитъ преобладающее значеніе не только въ томъ отношеніи, что каждый новый урокъ правописанія начинается и оканчивается *списываніемъ*, но и въ томъ, что на *списываніе* при этомъ удѣляется болѣе времени, нежели на письмо подъ диктовку, что вполнѣ соотвѣтствуетъ сущности ороографическаго искусства, какъ по преимуществу графическаго искусства. Затѣмъ весьма

хорошимъ видомъ организаціи *совмѣстнаго способа обученія правописанію* слѣдуетъ признать второй и третій виды. Остальные виды организаціи менѣе удовлетворительны, потому что ни въ одномъ изъ нихъ основной принципъ *совмѣстнаго способа обученія правописанію* не выдержанъ во всей строгости и полнотѣ, а представляетъ уклоненіе то въ сторону *диктовки*, то въ сторону *списыванія.*

При первыхъ трехъ видахъ организаціи совмѣстнаго обученія правописанію иные преподаватели не на одномъ и томъ же урокѣ учатъ дѣтей правописанію путемъ *списыванія* и *диктовки,* а на одномъ урокѣ заставляютъ ихъ, напр., списывать примѣры на данное правило орѳографіи, а на другомъ, слѣдующемъ урокѣ, диктуютъ имъ тѣ или другія слова на то же правило. Цѣлесообразнѣе упражнять дѣтей въ *списываніи* и *диктовкѣ* на данное правило орѳографіи на одномъ и томъ же урокѣ. Въ такомъ случаѣ буквенный и звуковой составъ словъ, которыя пишутся дѣтьми, гораздо лучше и отчетливѣе будетъ воспринятъ ими, нежели тогда, когда эти слова будутъ написаны ими путемъ *списыванія* и подъ *диктовку* на разныхъ урокахъ.

При *совмѣстномъ способѣ обученія правописанію* употребляются всѣ тѣ пріемы, какіе указаны при изложеніи *диктовки* и *списыванія,* смотря по тому, *диктуетъ* ли учитель дѣтямъ тѣ или другіе примѣры или упражняетъ ихъ въ *списываніи.* Само собою разумѣется, что если урокъ правописанія начинается со *списыванія,* то орѳографическое правило сообщается дѣтямъ только на этомъ урокѣ, а при *диктовкѣ* примѣровъ на то же правило учитель ограничивается лишь орѳографическимъ разборомъ диктуемыхъ словъ. То же самое дѣлается и въ томъ случаѣ, когда урокъ правописанія начинается съ *диктовки* и оканчивается *списываніемъ,* т.-е. въ этомъ случаѣ орѳографическое правило объясняется только на *диктовкѣ.* Орѳографическій разборъ съ большей подробностью можетъ быть производимъ въ первую часть урока правописа-

нія, напр., при *списываніи*, если урокъ правописанія начинается со *списыванія*, а во вторую половину урока, напр., на *диктовкѣ*, производимой послѣ *списыванія*, цѣлесообразнѣе производить быстрѣе и короче, чтобы имѣть возможность побольше удѣлить времени на орѳографическую практику.

Такъ какъ при *совмѣстномъ способѣ обученія правописанію* времени на такое обученіе должно уходить больше, нежели сколько уходитъ его на обученіе правописанію при употребленіи въ дѣло одной *диктовки* или одного *списыванія*, то по необходимости всѣ *самостоятельныя орѳографическія упражненія*, о которыхъ было сказано нами при изложеніи *списыванія*, должны быть значительно ограничены въ ихъ количествѣ. Это сдѣлать тѣмъ необходимѣе, что ученики всѣхъ нашихъ учебныхъ заведеній и безъ того, какъ извѣстно, чрезвычайно обременены разнообразными письменными работами по ариѳметикѣ, грамматикѣ, чистописанію и проч. Иначе обученіе правописанію можетъ на много замедлиться, а между тѣмъ весьма желательно и необходимо, чтобы оно возможно скорѣе усвоено было дѣтьми, потому что, чѣмъ скорѣе они пріобрѣтутъ въ немъ прочные навыки, тѣмъ скорѣе могутъ перейти къ болѣе значительнымъ и разнообразнымъ самостоятельнымъ письменнымъ работамъ по разнымъ учебнымъ предметамъ. Ограниченіе *самостоятельныхъ орѳографическихъ упражненій* должно состоять не только въ уменьшеніи количества ихъ, но даже и въ совершенномъ устраненіи изъ школьной практики тѣхъ изъ нихъ, которыя отличаются особенной искусственностью.

Исправленіе ошибокъ, на которое уходитъ такъ много времени и у преподавателей и у дѣтей при обученіи ихъ правописанію посредствомъ одной *диктовки*, при *совмѣстномъ способѣ обученія орѳографическому искусству* требуетъ отъ нихъ весьма немного времени, потому что въ такомъ случѣ ученики исправляютъ ошибки, допущенныя ими при *диктовкѣ*, путемъ сличенія написанныхъ ими словъ съ словами,

находящимися въ сборникѣ примѣровъ. Какъ узнавать ошибки, допущенныя учениками на *диктовкѣ*, какъ удостовѣряться въ томъ, сознательно ли дѣти исправили сдѣланныя ими ошибки, гдѣ и какъ они должны дѣлать исправленія ошибокъ въ своихъ тетрадяхъ и т. д.,—все это въ главныхъ чертахъ должно производиться такъ, какъ указано нами при изложеніи пріемовъ *обучающей диктовки*.

Весьма полезно, чтобы дѣти при *совмѣстномъ способѣ обученія правописанію* въ своихъ тетрадяхъ по правописанію обозначали на каждой работѣ не только число мѣсяца, но и то, какого рода эта работа, т.-е. относится ли она къ уроку *диктовки* или къ уроку *списыванія*. Полезно при этомъ хотя кратко обозначать и то, на какое правило правописанія она производится.

Дополнительныя условія успѣшности обученія дѣтей правописанію.

Какъ бы ни было хорошо организовано обученіе дѣтей правописанію, тѣмъ не менѣе, успѣшность ихъ въ ороографическомъ искусствѣ можетъ быть не совсѣмъ удовлетворительной, если не будутъ соблюдены при этомъ нѣкоторыя дополнительныя условія. Условія эти слѣдующія:

1. Обученіе правописанію съ самаго начала и во все продолженіе его должно находиться въ самой тѣсной связи съ разнообразными самостоятельными письменными работами по родному языку (съ такъ называемыми сочиненіями). Когда изучаемыя ороографическія правила тотчасъ прилагаются къ дѣлу на совершаемыхъ дѣтьми самостоятельныхъ письменныхъ работахъ, тогда они неизбѣжно, постепенно, болѣе и болѣе переходятъ въ прочные навыки, не говоря уже о томъ, что въ такомъ случаѣ дѣти болѣе или менѣе ясно видятъ ту пользу, какую приноситъ имъ ороографическое искусство. Въ противномъ случаѣ, несмотря

на обильныя орѳографическія упражненія на урокахъ правописанія, ученики весьма легко забываютъ усвоенныя ими правила орѳографіи. Нерѣдко даже въ этомъ отношеніи наблюдается такое явленіе, что ученикъ, совершенно правильно пишущій на урокахъ *диктовки*, дѣлаетъ грубѣйшія орѳографическія ошибки, когда приходится ему что-либо излагать на бумагѣ отъ себя, самостоятельно, если, конечно, онъ не былъ въ этомъ упражняемъ. И это весьма естественно: когда ученикъ пишетъ подъ *диктовку* или *списываетъ* съ книги, то все вниманіе его сосредоточено на томъ только, чтобы правильно написать то, что ему диктуется или что списывается имъ. Когда же приходится ему излагать что-либо на бумагѣ отъ себя, то въ этомъ случаѣ вниманіе его сосредоточено главнымъ образомъ, не на томъ, чтобы правильно написать тѣ или другія слова (это стоитъ у него на заднемъ планѣ, а иногда даже совсѣмъ опускается изъ вниманія), а на томъ, какія мысли изложить, какъ ихъ выразить, въ какомъ порядкѣ передать и т. д. Поэтому, чтобы дѣти при самостоятельныхъ письменныхъ работахъ, какъ бы онѣ малы ни были, не дѣлали орѳографическихъ ошибокъ, необходимо упражнять ихъ въ этомъ, т.-е. необходимо, чтобы они, излагая что-либо на бумагѣ отъ себя, въ то же время могли быстро слѣдить и за правописаніемъ въ своей работѣ. Какъ видитъ читатель, въ этомъ случаѣ отъ дѣтей требуется довольно трудная и сложная умственная работа, которую безъ спеціальнаго упражненія, т.-е. безъ цѣлаго ряда самостоятельныхъ письменныхъ работъ, нѣтъ возможности имъ выполнять хотя бы сколько-нибудь удовлетворительно. Впрочемъ, самостоятельныя письменныя работы не только въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, но и въ низшихъ настолько необходимы, что чѣмъ скорѣе учителя приступаютъ къ нимъ, тѣмъ болѣе пользы онѣ приносятъ всѣмъ ученикамъ, обучающимся въ нихъ. Орѳографическое искусство одно, само по себѣ, не имѣетъ никакого значенія и поэтому оно должно быть не *цѣлью* въ начальной школѣ, а только *сред-*

ствомъ для достиженія того, чтобы крестьянинъ, по выходѣ изъ школы, могъ понятно и съ толкомъ излагать на бумагѣ тѣ или другіе факты, мысли, нужды свои и т. д. Въ этомъ отношеніи крайне непедагогично поступаютъ тѣ изъ преподавателей начальныхъ школъ, которые свои занятія съ дѣтьми ограничиваютъ только *диктовкой* или *списываніемъ* съ книги.

2. Нерѣдко ученики среднихъ учебныхъ заведеній болѣе или менѣе правильно пишутъ во всѣхъ письменныхъ работахъ, подаваемыхъ учителю русскаго языка, и въ то же время дѣлаютъ много грамматическихъ ошибокъ въ тѣхъ работахъ, которыя подаются ими преподавателямъ математики, исторіи и т. д. Явленіе это объясняется тѣмъ, что учитель русскаго языка постоянно и настойчиво требуетъ, чтобы ученики обращали тщательное вниманіе на правописаніе во всѣхъ работахъ, какія только подаются ему, между тѣмъ какъ остальные преподаватели смотрятъ на орѳографическія погрѣшности своихъ учениковъ большею частію сквозь пальцы, говоря, что это не ихъ дѣло, что для нихъ самое главное въ письменныхъ работахъ то, чтобы работы эти по содержанію своему были удовлетворительны и т. п. Чтобы ученики были вполнѣ тверды въ навыкахъ правописанія, непремѣнно нужно всѣмъ преподавателямъ постоянно и настойчиво требовать отъ всякаго рода письменныхъ ученическихъ работъ той степени грамотности, къ которой они подготовлены уроками правописанія. Иначе то, что съ большимъ трудомъ созидается учителемъ русскаго языка, неизбѣжно будетъ ослабляемо небрежностью и неправильными взглядами на требованія правописанія другихъ преподавателей.

3. Въ частности въ тѣсной связи съ изученіемъ правописанія должно находиться упражненіе дѣтей въ чистописаніи. Если чистописаніемъ занимается въ учебномъ заведеніи особое лицо, то оно должно бдительно слѣдить за тѣмъ, какія правила орѳографіи изучены дѣтьми, и давать имъ писать по преимуществу такія слова и фразы, которыя должны содѣйствовать болѣе

прочному усвоенію ими навыковъ въ правильномъ письмѣ словъ на тѣ правила орѳографіи, которыя пройдены ими. Учителю чистописанія необходимо даже при этомъ по временамъ спрашивать, почему извѣстныя слова пишутся ими такъ, а не иначе, и если дѣти не могутъ дать надлежащихъ отвѣтовъ на это, то, хотя кратко, объяснить имъ это. Особенно, конечно, обученіе правописанію должно быть въ тѣснѣйшей связи на первыхъ, низшихъ степеняхъ изученія того и другого, т.-е. какъ правописанія, такъ и чистописанія. Проф. Ѳ. Буслаевъ въ этомъ отношеніи вполнѣ справедливо говоритъ, что «правописаніе на низшей своей степени лежитъ на обязанности учителя не грамматики, а азбуки и чистописанія. Пока эта простая истина не признается и не приведется въ исполненіе въ нашихъ школахъ, до тѣхъ поръ не будетъ успѣшной педагогической методы въ обученіи правописанію. Если съ самаго начала при чистописаніи будетъ обращаться вниманіе и на правописаніе, т.-е. если на чистописаніи дѣти привыкнутъ писать (правильно) многія слова и выраженія, то учитель грамматики на твердомъ основаніи легко и скоро можетъ выучить дѣтей писать правильно».

4. Но въ наиболѣе тѣсной связи обученіе правописанію должно быть съ изученіемъ дѣтьми грамматики. Если не каждый урокъ грамматики, то весьма многіе уроки ея по возможности должны быть вмѣстѣ съ тѣмъ и упражненіемъ дѣтей въ орѳографическомъ искусствѣ. Такая тѣсная связь между изученіемъ грамматики и орѳографическаго искусства вытекаетъ изъ того, что, какъ мы и выше говорили, каждое правило орѳографіи основано на тѣхъ или другихъ понятіяхъ и правилахъ грамматики. Нѣкоторые преподаватели при изученіи дѣтьми грамматики требуютъ отъ нихъ, чтобы они на каждое грамматическое понятіе и правило писали по нѣскольку примѣровъ, имѣя въ виду этимъ, съ одной стороны, возможно лучше, отчетливѣе и сознательнѣе укрѣпить въ ихъ сознаніи теоретическую сторону грамматики, съ другой—параллельно съ прохо-

жденіемъ грамматическаго курса упражнять ихъ въ орѳографическомъ искусствѣ. Вслѣдствіе этого дѣти и въ классѣ и дома бываютъ буквально завалены самыми разнообразными письменными грамматическими работами. Они пишутъ примѣры на имена существительныя собственныя и нарицательныя, одушевленныя и неодушевленныя, на мужской, женскій и средній роды, на то или другое склоненіе, на имена прилагательныя качественныя, относительныя и притяжательныя, на залоги и виды глаголовъ и т. д. Такая непрерывная и разнообразная письменная работа при изученіи грамматики ложится тяжелымъ бременемъ на молодой дѣтскій организмъ. Грамматика можетъ быть прекрасно изучена и въ томъ случаѣ, если вмѣсто множества письменныхъ работъ изученіе ея будетъ производиться на умѣломъ устномъ разборѣ необходимыхъ для этого образцовъ. Письменныя грамматическія работы, по нашему мнѣнію, должны быть задаваемы главнымъ образомъ при изученіи только такихъ понятій и правилъ грамматики, которыя находятся въ тѣснѣйшей связи съ орѳографіей. Таковы, напримѣръ, слѣдующіе грамматическіе факты: склоненіе именъ прилагательныхъ, сравнительная и превосходная степени, многія порядковыя и количественныя имена числительныя, склоненіе большинства мѣстоименій, спряженіе большинства глаголовъ и т. д. Какъ видитъ читатель, и указанныхъ грамматическихъ фактовъ очень и очень достаточно, чтобы дать ученикамъ разнообразный матеріалъ для письменныхъ работъ при изученіи ими грамматики.

Приложеніе къ пріемамъ и способамъ обученія правописанію.

А) Примѣрная группировка правилъ орѳографіи и постановка знаковъ препинанія.

Правила орѳографіи и постановка знаковъ препинанія, смотря по степени трудности относительно теоретическаго и практическаго усвоенія ихъ дѣтьми, могутъ быть раздѣлены на слѣдующія группы.

1. Первая группа правилъ ороографіи.

Къ первой группѣ правилъ ороографіи относятся такія правила, которыя основаны на соотвѣтствіи звуковъ, входящихъ въ составъ словъ при обыкновенномъ (разговорномъ) произношеніи ихъ, буквамъ, служащимъ для выраженія ихъ. Для усвоенія этихъ правилъ не требуется почти никакихъ грамматическихъ свѣдѣній, исключая элементарныхъ понятій о твердомъ и мягкомъ знакахъ произношенія (*ъ* и *ь*), о дѣленіи звуковъ на гласные и согласные съ подраздѣленіемъ большинства послѣднихъ на твердые и мягкіе и, наконецъ, о раздѣленіи рѣчи (предложенія) на слова и словъ на слоги и звуки. Правила эти слѣдующія:

1. Звуки словъ слѣдуетъ выражать соотвѣтствующими имъ буквами: *рама, лапа, уха, рыба.*

2. Если слово оканчивается на твердый согласный звукъ, то слѣдуетъ ставить послѣ него знакъ твердаго произношенія (*ъ*): *усъ, самъ, столъ, стукъ.* Если же слово оканчивается на мягкій согласный звукъ, то слѣдуетъ писать послѣ него знакъ мягкаго произношенія (*ь*): *конь, пыль, смерть.*

3. Переносить слова изъ одной строки въ другую слѣдуетъ по слогамъ: *ра-ма, ку-ма.*

4. Каждое слово въ рѣчи слѣдуетъ отдѣлять одно отъ другого извѣстнымъ промежуткомъ: *столъ брата упалъ.*

5. По окончаніи каждой рѣчи (предложенія) слѣдуетъ ставить *точку*. Если вмѣсто рѣчи (предложенія) пишутся отдѣльныя, независимыя другъ отъ друга слова и фразы, то ихъ слѣдуетъ также отдѣлять одни отъ другихъ *точками.*

Примѣчаніе 1. Правила эти большею частію сообщаются дѣтямъ еще при прохожденіи ими алфавита. Послѣ прохожденія алфавита на спеціальныхъ уроках правописанія они только болѣе уясняются и

укрѣпляются въ сознаніи дѣтей на рядѣ достаточнаго количества упражненій.

Примѣчаніе 2. Дѣленіе рѣчи (предложенія) на слова, начинаясь съ первыхъ уроковъ изученія алфавита и въ частности правописанія, должно продолжаться въ теченіе всего курса ученія въ начальной школѣ. Сначала дѣти должны дѣлить на слова такія предложенія, гдѣ каждое слово легко отдѣляется отъ другихъ словъ. Сюда относятся тѣ предложенія, въ составъ которыхъ входятъ имена существительныя, прилагательныя, числительныя, глаголы и большинство мѣстоименій: *дѣти читаютъ книгу; ученикъ окончилъ свой урокъ.* Потомъ должны даваться для анализа такія предложенія, гдѣ слова, входящія въ ихъ составъ, труднѣе отдѣляются другъ отъ друга сравнительно съ предшествующими предложеніями, каковы, напр., предложенія съ находящимися въ нихъ нарѣчіями и нѣкоторыми предлогами и союзами: *знаетъ ли отецъ и мать, гдѣ живетъ ихъ сынъ?* Наконецъ дѣти должны упражняться въ анализѣ предложеній, гдѣ особенно затруднительно отдѣлять одни слова отъ другихъ, каковы, напр., предложенія съ находящимися въ нихъ предлогами: *въ, къ, съ,* частицами *не, ни* и сложными нарѣчіями *отсюда, вообще, извнѣ. Съ утра пошелъ дождь; не въ свои сани не садись; откуда надуло ему въ уши?*

2. Вторая группа правилъ ороографіи постановки знаковъ препинанія.

Ко второй группѣ правилъ ороографіи относятся такія правила, которыя, подобно правиламъ первой группы, преимущественно основаны на соотвѣтствіи звуковъ, входящихъ въ составъ словъ при обыкновенномъ (разговорномъ) произношеніи ихъ, съ буквами, служащими для выраженія ихъ. Для усвоенія этихъ правилъ тоже требуются лишь самыя легкія и доступныя для каждаго ученика грамматическія зна-

нія, именно: дѣленіе гласныхъ звуковъ на твердые и мягкіе, понятіе о шипящихъ звукахъ и общее понятіе о предложеніи. Правила эти слѣдующія:

1. Гласный звукъ *и*, передъ согласной буквой слѣдуетъ выражать буквою *и*, а передъ гласной и полугласной (й) буквою *і*: *линія, лишній*.

2. Послѣ твердаго согласнаго звука предъ мягкимъ гласнымъ звукомъ должно писать *ъ*: *съѣлъ, изъянъ*. Если въ этомъ случаѣ не будетъ написанъ *ъ*, то вмѣсто слова *съѣлъ* выйдетъ совсѣмъ другое слово *сѣлъ*, а вмѣсто *изъянъ* получится такое слово, какого совсѣмъ нѣтъ въ нашей рѣчи, именно: *изянъ*.

3. Послѣ мягкаго согласнаго звука передъ мягкимъ гласнымъ звукомъ, когда онъ произносится, какъ составной (двугласный) звукъ, должно писать *ь*: *Илья* (=*Ильйа*), *лью* (=*льйу*), *бьетъ* (=*бьйотъ*), *платье* (=*платьйэ*), *ульи* (=*ульйи*). Если въ указанныхъ словахъ не будетъ написанъ *ь*, то получатся такія слова, какихъ нѣтъ въ нашемъ языкѣ: *Иля, лю, бетъ, плате, ули*.

4. Послѣ мягкихъ шипящихъ *ч* и *щ* вмѣсто *я* и *ю* должно писать *а* и *у*: *часъ, чудо, ищу* (а не *чясъ, чюдо, ищю*).

Примѣчаніе. Говорить дѣтямъ, что послѣ *ч* и *щ* нужно писать *и*, а не *ы*, не къ чему, потому что *ы* никогда въ нашей живой рѣчи не слышится послѣ звуковъ *ч* и *щ*.

5. Послѣ твердыхъ шипящихъ звуковъ *ж* и *ш* вмѣсто *ы* должно писать *и*: *служи, туши* (а не *служы, тушы*).

Примѣчаніе. Объяснять дѣтямъ, что послѣ *ж* и *ш* надобно писать *а*, а не *я*, и *у*, а не *ю*, дѣло излишнее, потому что послѣ твердыхъ звуковъ *ж* и *ш* (мягкими они никогда не бываютъ) всегда слышатся *а* и *у*, а не *я* и *ю*. Очевидно, здѣсь дѣти, что слышатъ, то и должны писать.

6. Въ серединѣ словъ послѣ шипящей *ч* не слѣдуетъ писать *ь*: *ночка скучно*.

7. Если звукъ *е* при измѣненіи слова выпадаетъ, то слѣдуетъ выражать его буквой *е: день* (*дня*), *купецъ* (*купца*).

8. Каждую рѣчь (каждое предложеніе) должно начинать съ прописной буквы. Равно и послѣ каждой *точки* должно начинать новое предложеніе или слово съ прописной буквы.

9. Имена Божіи, названія праздниковъ и имена людей, городовъ, рѣкъ и горъ должно начинать съ прописной буквы.

3. Третья группа правилъ ороографіи и постановки знаковъ препинанія.

Къ третьей группѣ правилъ ороографіи относятся такія правила, которыя уже не находятъ себѣ точекъ опоры въ соотвѣтствіи обыкновеннаго (разговорнаго) произношенія словъ съ буквами, служащими выраженіемъ ихъ при письмѣ, и которыя поэтому могутъ быть усвоены лишь при помощи незначительныхъ грамматическихъ свѣдѣній. Свѣдѣнія эти, кромѣ вышеуказанныхъ, заключаются въ понятіяхъ объ удареніи надъ словами и переходѣ его съ одного слога на другой, о словахъ, означающихъ предметъ, о составѣ простого предложенія, о слитномъ предложеніи и, наконецъ, о повѣствовательныхъ, вопросительныхъ и восклицательныхъ предложеніяхъ. Правила эти слѣдующія:

1. Чтобы правильно написать слово съ *сомнительнымъ гласнымъ звукомъ* [1]), надобно измѣнить его (сло-

[1]) Прежде чѣмъ сообщать правило, какъ пишутся слова съ *сомнительнымъ звукомъ*, необходимо предварительно съ надлежащею обстоятельностію на нѣсколькихъ примѣрахъ объяснить, дѣтямъ, какъ произносятся гласные звуки, во-1-хъ, находясь подъ удареніемъ, во-2-хъ, не имѣя надъ собою ударенія. На основаніи такого объясненія дѣти увидятъ, что каждый гласный звукъ, исключая *ы*, *у*, находясь подъ удареніемъ, въ произношеніи не терпитъ никакого измѣненія, а не имѣя надъ собою ударенія, произносится одними такъ, другими иначе, вообще неопредѣленно и нерѣдко прямо даже различно. Такъ, въ словѣ *овца* послѣдній гласный звукъ стоитъ подъ удареніемъ и поэтому произносится вполнѣ опредѣленно и не допускаетъ никакого измѣненія, между тѣмъ какъ первый гласный звукъ не имѣетъ надъ собою ударенія и поэтому произношеніе его колеблется между звуками *о* и *а* ($\binom{а}{о}$*вца*), при чемъ иные даже прямо произносятъ его какъ

во) такъ, чтобы *сомнительный гласный звукъ* его оказался подъ удареніемъ; какой гласный звукъ получится при этомъ подъ удареніемъ, такой буквой и слѣдуетъ выражать *сомнительный гласный звукъ* слова. Поэтому, напр., въ словѣ *столбы* должно писать букву *о*, потому что въ измѣненномъ словѣ *стóлбъ* подъ удареніемъ ясно слышенъ звукъ *о* (*столбъ*); въ словѣ *овцá* на мѣстѣ сомнительнаго гласнаго звука должно писать *о* (*овцá*), потому что при измѣненіи формы этого слова на другую (*óвцы*) въ немъ подъ удареніемъ ясно слышенъ звукъ *о* (*овцы*); *часы*—*чáсъ* и т. д.

2. Чтобы правильно написать слово съ *сомнительнымъ согласнымъ звукомъ*, надобно измѣнить его (слово) такъ, чтобы послѣ *сомнительнаго согласнаго звука* [2]) его оказался какой-либо гласный звукъ. Какой согласный звукъ слышенъ будетъ предъ гласнымъ въ измѣненномъ словѣ, таковой буквой и слѣдуетъ выражать *сомнительный согласный звукъ* слова. Слово *садъ* произносится съ звукомъ *т* въ концѣ (*сатъ*), но при письмѣ въ концѣ его надо писать *д* (*садъ*), потому что, ставя послѣ него гласный звукъ, получаемъ *сада*, садовникъ. Въ словѣ *трубка* надобно писать *б*, потому что, ставя въ этомъ словѣ послѣ *сомнительнаго согласнаго звука* гласный звукъ, явственно услышимъ звукъ *б:* трубокъ, трубочка.

Примѣчаніе. Сомнительные гласные и согласные звуки должны опредѣляться дѣтьми на разсматриваемой

а (*авца*). Такъ какъ гласные звуки, не имѣя надъ собою ударенія, произносятся неопредѣленно и даже прямо различно, то ихъ вполнѣ справедливо, можно сказать дѣтямъ, называютъ въ этомъ случаѣ *сомнительными гласными звуками*. Никогда изъ нихъ не бываютъ сомнительныя лишь *ы* и *у*, потому что, и не имѣя надъ собою ударенiй, они всегда слышны вполнѣ опредѣленно: *труба, дышать*.

[2]) При сообщеніи правила письма словъ съ *сомнительными согласными звуками*, какъ и при передачѣ правила письма словъ съ *сомнительными гласными звуками*, необходимо предварительно на нѣсколькихъ примѣрахъ объяснить дѣтямъ, какъ произносятся согласные звуки, во-1-хъ, въ концѣ словъ и, во-2-хъ, предъ другими согласными звуками. На основаніи этого объясненія дѣти ясно увидятъ, что нѣкоторые согласные звуки, находясь въ концѣ словъ или предъ другими согласными звуками, произносятся двояко: *Богъ* и *Бохъ; служба* и *слушба* и т. д. Знакомить дѣтей при изученіи разсматриваемаго правила съ шопотными и громкими звуками для того, чтобы они твердо знали, какому шопотному звуку соотвѣтствуетъ звонкій звукъ и обратно, не представляется никакой надобности при томъ объясненіи дѣтямъ правописанія словъ съ сомнительными звуками, какое дается нами здѣсь.

ступени обученія ихъ правописанію не во всѣхъ словахъ, а только въ такихъ, гдѣ легко находить ихъ. Болѣе трудные случаи опредѣленія *сомнительныхъ гласныхъ и согласныхъ звуковъ* должны быть изучаемы дѣтьми на послѣдующихъ ступеняхъ обученія ихъ правописанію, именно при изученіи ими склоненій и спряженій и состава словъ: *корня, приставки* и *окончанія.*

3. Послѣ шипящихъ звуковъ подъ удареніемъ слышится *о*, а слѣдуетъ писать *е: шёлкъ, чётки* (слышимъ *шолкъ, чотки*). (Буква *о* пишется въ этомъ случаѣ только въ немногихъ словахъ, напр.: *шопотъ, свѣжо.*) Въ слогахъ безъ ударенія послѣ шипящихъ должно писать *е: же*стокій, *че*ловѣкъ, *ше*птать.

4. Послѣ *ц* въ словахъ русскихъ должно писать *ы*, а въ словахъ не русскихъ — *и:* от*цы*, *цы*пленокъ, *нація, полиція, циркъ.*

5. Послѣ *ц* въ слогѣ съ удареніемъ должно писать букву *о*, а въ слогѣ безъ ударенія—букву *е:* ли*цо́*, око́н*це.*

6. Если къ имени предмета, оканчивающемуся на шипящій звукъ, можно прибавить слово *мой,* то должно писать въ концѣ его букву *ъ;* если же къ такому имени можно прибавить слово *моя,* то должно писать въ концѣ его букву *ь:* мя*чъ* (*мой* мя*чъ*), пе*чь* (*моя* пе*чь*), ле*щъ* (*мой* ле*щъ*), ве*щь* (*моя* ве*щь*).

7. Въ словахъ сложныхъ послѣ послѣдняго звука перваго слова должно писать *о*, если звукъ этотъ произносится твердо, и *е*, когда онъ слышится мягко: пар*о*ходъ (здѣсь послѣдній звукъ перваго слова *паръ* звучитъ твердо и поэтому послѣ него должно ставить букву *о* — пар*о*ходъ); земл*е*описаніе (здѣсь, напротивъ, послѣдній звукъ перваго слова *земля* звучитъ мягко́; поэтому послѣ него должно писать букву *е*—земл*е*описаніе).

8. Слова обращенія должно отдѣлять *запятою* отъ другихъ членовъ предложенія: *смотри, кума, чтобы не осрамиться.*

9. Когда предло́женіемъ выражается вопросъ, должно ставить послѣ него *вопросительный знакъ: Куда мнѣ голову склонить?*

10. Когда предложеніемъ выражается восклицаніе, то должно ставить послѣ него *восклицательный знакъ: Какое великое счастіе жить въ мирѣ со всѣми!*

11. Одинаковые члены слитнаго предложенія должно отдѣлять другъ отъ друга *запятой. Запятой* они не отдѣляются другъ отъ друга тогда лишь, когда они соединены между собою словами *и, да, или (иль),* употребленными только однажды: *Молодой редисъ, сыръ, тарелка щей, студень, ветчина, каша и морская утка были любимыми блюдами Петра Великаго. И кленъ, и груша, и береза, и рябина растутъ въ нашемъ саду. Ему иль мнѣ погибнуть надо.*

12. Предъ перечисленіемъ предметовъ, дѣйствій и проч. должно ставить *двоеточіе: Мы видѣли города: Саратовъ, Казань, Кіевъ и Москву. Соловей являть свое искусство сталъ: защелкалъ, засвисталъ на тысячу ладовъ, тянулъ, переливался.*

4. Четвертая группа правилъ правописанія и постановки знаковъ препинанія.

Къ четвертой группѣ правилъ орѳографіи и постановкѣ знаковъ препинанія относятся такія правила, которыя основаны на грамматическихъ свѣдѣніяхъ о частяхъ рѣчи и о сложныхъ предложеніяхъ. Правила эти слѣдующія:

1. Относительно правописанія именъ существительныхъ.

а) Имя существительное собственное начинается съ прописной буквы. *Богъ, Москва* и т. д.

Примѣчаніе. Правило это служитъ дальнѣйшимъ расширеніемъ и уясненіемъ правила, указаннаго во второй группѣ.

б) Послѣ шипящихъ звуковъ въ существительныхъ мужескаго рода должно писать *ъ*, а въ существительныхъ женскаго рода—*ь*: *товарищъ, вещь.*

Примѣчаніе. И это правило служитъ болѣе отчетливому и точному усвоенію правила, указаннаго въ третьей группѣ.

в) Въ дательномъ и предложномъ падежѣ единственнаго числа пишется *ѣ*, если слово оканчивается на звукъ *е: книгѣ, объ отцѣ.*

г) Въ дательномъ и предложномъ падежѣ послѣ буквы *і* пишется вмѣсто *ѣ* буква *и: о Василіи, на линіи.*

д) Въ родительномъ, дательномъ и предложномъ падежѣ единственнаго числа женскаго рода на *ь* и средняго рода на *мя* пишется буква *и: дани, сѣмени* (*дань, сѣмя*)

е) Именительный падежъ множественнаго числа средняго рода оканчивается на *а* и *я: озёра, селенія.*

ж) Въ родительномъ падежѣ множественнаго числа послѣ шипящихъ звуковъ пишется *ъ: училищъ, плечъ.*

2) Относительно правописанія именъ прилагательныхъ.

а) Въ краткихъ прилагательныхъ мужескаго рода послѣ шипящихъ буквъ пишется *ъ: горячъ, колючъ.*

б) Въ именительномъ падежѣ единственнаго числа мужескаго рода пишется *ый* или *ій,* если надъ послѣднимъ слогомъ нѣтъ ударенія, и *ой,* если послѣдній слогъ его стоитъ подъ удареніемъ: *дóбрый, сúній кривóй.*

в) Въ именительномъ падежѣ женскаго рода единственнаго числа пишется *ая* или *яя: добрая, синяя.*

г) Въ именительномъ падежѣ единственнаго числа средняго рода пишется *ое* или *ее: доброе, синее.*

Примѣчаніе. Подобнаго же рода правила правописанія должны быть даны относительно письма всѣхъ косвенныхъ падежей единственнаго числа прилагательныхъ и именительнаго падежа множественнаго числа.

Въ сравнительной степени должно писать *ѣе* или *ѣй* и *е* (когда она оканчивается на одинъ гласный звукъ): *сильнѣе,* или *сильнѣй, шире, лучше.*

е) Въ превосходной степени должно писать *ѣйшій: пріятнѣйшій*

Примѣчаніе. О письмѣ превосходной степени на *айшій* послѣ шипящихъ звуковъ нѣтъ надобности го-

ворить, потому что о томъ, что послѣ шипящихъ пишется *а*, не *я*, было сказано еще во второй группѣ правилъ правописанія.

3. Относительно правописанія именъ числительныхъ.

а) Въ именительномъ падежѣ женскаго рода множественнаго числа числительныхъ *одинъ, два, оба* пишется *ѣ*: *однѣ, двѣ, обѣ*. Слѣдуетъ помнить, что въ женскомъ родѣ числительнаго *обѣ* буква *ѣ* пишется во всѣхъ падежахъ его: *обѣихъ, обѣими, объ обѣихъ*.

б) Родительный падежъ числительнаго *одинъ* пишется съ окончаніемъ *ого: одного*.

в) Косвенные падежи числительныхъ *три* и *четыре* пишутся такъ: *трехъ, четырехъ, тремъ, четыремъ, тремя, четырьмя*.

г) Числительныя отъ 11 до 20 и 30 должно писать съ окончаніемъ *дцать: одиннадцать, пятнадцать, тридцать*.

д) Числительныя отъ 50 до 80, а также отъ 500 до 900 пишутся съ буквою *ь* въ срединѣ и съ буквою *ъ* въ концѣ: *пятьдесятъ, шестьсотъ* и т. д.

4. Относительно правописанія мѣстоименій.

а) Личныя мѣстоименія 1-го и 2-го лица и возвратное мѣстоименіе въ дательномъ и предложномъ падежѣ пишутся черезъ *ѣ: мнѣ, тебѣ, себѣ*.

б) Въ родительномъ падежѣ женскаго рода личнаго мѣстоименія 3-го лица пишется *ея*. Въ именительномъ падежѣ множественнаго числа женскаго рода мѣстоименіе 3-го лица пишется съ буквою *ѣ*; *онѣ*.

в) Въ родительномъ падежѣ мужескаго и средняго рода всѣхъ мѣстоименій должно писать *ого* или *его*: *самого, такого, чего, всего* и т. д. Только въ мѣстоименіи *который* пишется *аго: котораго*.

г) Мѣстоименія *кто, что, весь* и *тотъ* въ творительномъ падежѣ пишутся съ буквою *ѣ*: *кѣмъ, чѣмъ,*

всѣмъ, тѣмъ. Кромѣ того, въ мѣстоименіяхъ *весь* и *тотъ* всѣ падежи множественнаго числа пишутся съ буквою *ѣ: тѣ, всѣ, тѣхъ, всѣхъ* и т. д.

5. Относительно правописанія глаголовъ.

а) Неопредѣленное наклоненіе пишется съ окончаніями *ть, ться, чься: дѣлать, сѣчь, трудиться, беречься.* Если предъ *ть* есть звукъ *е* онъ пишется чрезъ *ѣ: хотѣть, бѣлѣться.*

Примѣчаніе. Если звукъ *е,* удерживается въ глаголѣ при измѣненіи его по наклоненіямъ, временамъ, лицамъ и числамъ на томъ же мѣстѣ, гдѣ онъ находится въ неопредѣленномъ наклоненіи (т.-е. послѣ одного и того же согласнаго звука), то онъ вездѣ выражается одинаково буквою *ѣ: бѣлѣть, бѣлѣю, бѣлѣлъ, бѣлѣя* и т. д.

б) Второе лицо настоящаго и простого будущаго времени пишется съ окончаніями: *ешь, ишь, ешься, ишься: гуляешь, ходишь, занимаешься, молишься.*

Примѣчаніе. Подобныя же правила правописанія должны быть даны относительно письма третьяго лица единственнаго числа и всѣхъ трехъ лицъ множественнаго числа настоящаго и простого будущаго времени.

в) Если второе лицо повелительнаго наклоненія оканчивается въ единственномъ числѣ на согласный звукъ, то должно писать въ единственномъ числѣ *ь,* а во множественномъ—*ьте: плачь, тронь, плачьте, троньте.*

6. Относительно правописанія неизмѣняемыхъ частей рѣчи: нарѣчій, союзовъ и предлоговъ.

а) Если неизмѣняемая часть рѣчи состоитъ изъ двухъ-трехъ словъ, то должно писать ихъ слитно: *наединѣ, нигдѣ, поэтому, впотьмахъ* и т. д.

б) Послѣ шипящихъ звуковъ должно писать *ь: сплошь, настежь, прочь.* Букву *ъ* пишутъ только въ словахъ: *ужъ, межъ.*

в) Если неизмѣняемая часть рѣчи оканчивается на звукъ *е*, то пишется *ѣ*: *возлѣ, вездѣ, наединѣ* и т. д. Буква *е* пишется въ этомъ случаѣ только въ слѣдующихъ словахъ: *вообще, прежде, крайне, вдвое, свыше, вслѣдствіе, втеченіе, же*.

7. Относительно постановки знаковъ препинанія.

а) Придаточное предложеніе отдѣляется запятою отъ главнаго: *Деревня, гдѣ скучалъ Евгеній, была прелестный уголокъ*.

б) Предъ вноснымъ предложеніемъ должно ставить *двоеточіе* и, кромѣ того, какъ въ началѣ его, такъ и концѣ *ковычки* („“): *Всадникъ молвилъ: „Дѣдъ, здорово! Богъ на помощь! Какъ живешь? Много ль ловишь ты, и лова гдѣ добычу продаешь?“*

в) Краткія независимыя предложенія должно отдѣлять другъ отъ друга *точкою съ запятой*: *Всѣ творенья въ Божьемъ мірѣ такъ прекрасны, хороши; но прекраснѣй человѣка ничего нѣтъ на землѣ*.

Примѣчаніе къ четвертой группѣ правилъ правописанія. Болѣе простые и чаще другихъ встрѣчающіеся случаи правописанія склоняемыхъ и спрягаемыхъ частей рѣчи могутъ быть объясняемы ученикамъ еще при изученіи ими второй и третьей группы правилъ орѳографіи. Таковы, напр., правила письма именъ существительныхъ съ буквою *ѣ* въ дательномъ и предложномъ падежахъ, окончаній именъ прилагательныхъ въ родительномъ падежѣ на *аго* или *яго*, окончаній именъ числительныхъ на *дцать*, окончаній глаголовъ на *ться, ешь* или *ишь, ѣлъ* и т. под. Такъ какъ при изученіи дѣтьми второй и третьей группы правилъ орѳографіи они не изучали еще склоненій и спряженій измѣняемыхъ частей рѣчи, то при объясненіи имъ простѣйшихъ и чаще другихъ встрѣчающихся случаевъ правописанія можно, не прибѣгая къ грамматической терминологіи, пользоваться пока только указанными нами слѣдующими простыми выраженіями: *слово-предметъ, слово-качество, слово-дѣйствіе, что дѣлать* и т. под.

5. Пятая группа правилъ орѳографіи.

Къ пятой группѣ правилъ орѳографіи относятся такія правила, въ основаніи которыхъ лежатъ грамматическія свѣдѣнія о *приставкѣ, корнѣ* и *окончаніи* *) въ словахъ и шопотныхъ и громкихъ звуковъ. Правила эти слѣдующія:

1. Относительно правописанія *приставокъ:*

а) Въ приставкахъ *пре, пере* и *пред* пишется буква *е*: *пре-красно, пере-ходъ.*

б) Въ приставкѣ *нѣ*, означающей неопредѣленность, пишется *ѣ*, а въ приставкѣ *не*, означающей отрицаніе, пишется *е*: *нѣ-кто, нѣ-сколько..; не-когда* (—нѣтъ времени), *не-вольно.*

в) Въ приставкахъ *из, воз, низ, раз* предъ шопотными (исключая *с*), шипящими (исключая *ж*) и предъ *ц* вмѣсто *з* пишется *с*: *ис-печь, расходъ, востокъ, рас-цѣловать.*

г) Въ приставкахъ *по, до, о, об* и *от* безъ ударенія слышится *а*, а пишется буква *о*: *по-спѣть, доѣхать, о-красить, от-дохнуть, об-думать.*

д) Послѣдній звукъ приставки *с* или *з*, сливаясь съ первымъ звукомъ корня *ч*, произносится, какъ *щ*, а должно писать *сч* и *зч*: *безчестіе* (слышится *бещестіе*), *с-частіе* (слышится *щастіе*).

е) Послѣдніе шопотные звуки *приставокъ*, находясь предъ громкими звуками *корней*, произносятся, какъ громкіе, а слѣдуетъ выражать ихъ шопотными буквами: *с-дѣлать* (произносится это слово: *здѣлать*).

ж) Послѣдніе громкіе звуки *приставокъ*, находясь предъ шопотными звуками *корней*, произносятся какъ шопотные, а слѣдуетъ выражать ихъ громкими буквами: *в-писать, без-толковый* (произносятся эти слова: *фписать, бестолковый*).

з) Если послѣдній звукъ *приставки* одинаковъ съ первымъ звукомъ *корня*, то онъ въ произношеніи боль-

*) Въ начальной школѣ нѣтъ надобности при анализѣ *окончанія* словъ разсматривать отдѣльно *подставку* (суффиксъ) отъ *флексивнаго окончанія.*

шею частію опускается, но при письмѣ не слѣдуетъ опускать его: *под-данный*, *без-заботный* (въ произношеніи нерѣдко эти слова слышатся такъ: *поданный*, *безаботный*).

2. Относительно правописанія *корней*:

а) Въ *корняхъ* словъ послѣ шипящихъ буквъ пишется *е*: *железо*, *человѣкъ*.

б) Если въ коренномъ словѣ находится буква *ѣ*, то пишется *ѣ* и во всѣхъ словахъ, происходящихъ отъ него: *бѣл-ъ*: *бѣл-якъ*, *бѣл-изна*, *за-бѣл-ить*, *бѣл-оватый* и т. д.

в) Если послѣдній согласный звукъ *корня* одинаковъ съ первымъ согласнымъ звукомъ *окончанія*, то онъ при произношеніи нерѣдко опускается, но при письмѣ не дѣлается этого: *рус-скій*, *кон-ный* (слова эти нерѣдко произносятся такъ: *рускій*, *коный*).

г) Если коренные звуки *ск* и *ст* предъ гласнымъ звукомъ окончанія произносятся какъ *щ*, то такъ и пишется буква *щ*: *ищу*, *чище* (здѣсь корни: *иск* и *чист*).

3. Относительно правописанія *окончаній*.

а) Въ *окончаніи* именъ существительныхъ *ель* пишется буква *е*: *обит-ель*, *колыб-ель*. Буква *ѣ* въ окончаніи *ель* пишется только въ словахъ: *апрѣль* и *свирѣль*.

б) Въ *окончаніи* именъ существительныхъ *ей* пишется буква *е*: *грамот-ей*, *Андр-ей*. Буква *ѣ* въ окончаніи *ей* пишется только въ немногихъ словахъ: *змѣй*, *злодѣй*, *ротозѣй*, *Сергѣй*, *Матвѣй*, *Елисѣй*.

в) Въ *окончаніи* именъ существительныхъ *екъ* и *икъ* пишется *е*, если гласный звукъ этихъ окончаній при измѣненіи слова по падежамъ выпадаетъ, и пишется *и*, если онъ въ этомъ случаѣ не выпадаетъ: *цвѣточ-екъ* (род. пад. *цвѣточ-ка*), *вѣнч-икъ* (род. пад. *вѣнч-ика*).

г) Въ послѣднихъ звукахъ корня *зд* и *ст*, находящихся предъ окончаніемъ *н*, звуки *д* и *т* въ произношеніи опускаются, но при письмѣ не слѣдуетъ опускать ихъ: *чест-ный*, *пост-ный* (слова эти въ произношеніи слышны такъ: *чесный*, *посный*), но *корни*

ихъ состоятъ изъ звуковъ *чест* и *пост,* что видно при измѣненіи ихъ: *чест-енъ, пост-иться.*

д) Когда послѣдній согласный звукъ *корня* состоитъ изъ звуковъ *с, з* и *ж,* а первый согласный звукъ *окончанія*—изъ звука *ч,* то, сливаясь вмѣстѣ, они произносятся какъ *щ,* а должно писать *сч, зч, жч,* смотря по тому, на какой звукъ оканчивается *корень: пис-чій* (а не *пищій*), *рѣз-че* (а не *рѣще*), *извоз-чикъ* (а не *извощикъ*), *подпис-чикъ* (а не *подпищикъ*), *мужчина* (а не *мущина*).

е) Когда послѣдній согласный звукъ *корня* состоитъ изъ звуковъ *д* и *т,* а первый согласный звукъ *окончанія*—изъ звука *ч,* то слышится двойное *ч,* а должно писать *дч* и *тч,* смотря по тому, на какой звукъ оканчивается *корень: складч-ина* (а не *склаччина*), *переплетч-икъ* (а не *переплеччикъ*).

ж) Въ отглагольныхъ именахъ существительныхъ окончаній *еніе* пишется 1) чрезъ *ѣ (ѣніе),* когда буква *ѣ* находится въ глаголахъ, отъ которыхъ они происходятъ: *им-ѣніе (имѣть), хот-ѣніе (хотѣть),* и 2) чрезъ *е (еніе),* когда въ глаголахъ, отъ которыхъ они происходятъ, нѣтъ буквы *ѣ: получ-еніе (получить, получать), смир-еніе (смирять, усмирить).*

Примѣчаніе къ пятой группѣ правилъ ороографіи. Правила ороографіи, основанныя на понятіяхъ о *приставкѣ, корнѣ* и *окончаніи* словъ, играютъ весьма важную роль въ дѣлѣ обученія дѣтей правописанію. Поэтому если учитель нѣкоторые болѣе простые случаи правописанія *приставокъ, корней* и *окончаній* сообщитъ дѣтямъ при изученіи ими третьей и четвертой группъ ороографическихъ правилъ, то успѣшность ихъ въ ороографическомъ искусствѣ, благодаря этому, безъ сомнѣнія, значительно подвинется впередъ. При такой организаціи обученія правописанію въ пятую группу правилъ ороографіи, очевидно, войдутъ только такіе случаи правописанія *приставокъ, корней* и *окончаній,* усвоеніе которыхъ не легко дается дѣтямъ, требуя отъ нихъ значительнаго напряженія вниманія и умственныхъ силъ въ этомъ отношеніи. Таковы, напр.,

правила правописанія *приставокъ* подъ буквами *в, д* и *з, корней* подъ буквами *в* и *г* и *окончаній* подъ буквами *г, д, е* и *ж*.

Правописаніе словъ, не вошедшихъ ни въ одну изъ указанныхъ пяти группъ правилъ ороографіи.

Ни въ одну изъ пяти группъ правилъ ороографіи не помѣщено нами правописаніе слѣдующихъ словъ:

1. Правописаніе словъ съ буквою *ѣ* въ корнѣ ихъ. Правда, въ пятой группѣ правилъ правописанія указано, что въ *корнѣ* нѣкоторыхъ словъ ставится *ѣ*, но какія именно слова пишутся съ этою буквою въ *корнѣ*, не указано.

2. Правописаніе тѣхъ словъ съ *сомнительными гласными* и *согласными звуками*, которыя не подходятъ подъ правила ороографіи, относящіяся къ письменному изображенію этихъ звуковъ. Таковы, напр., слова а) съ сомнительными гласными: *собака, казакъ, калачъ, каравай, касатка, касаться* и т. д., и б) съ сомнительными согласными: *в*торой, рубль, за*в*тра.

Примѣчаніе. Въ приведенныхъ словахъ гласные звуки не могутъ быть поставлены подъ удареніе, а согласные—предъ гласными звуками.

3. Правописаніе иностранныхъ словъ (конечно, наиболѣе употребительныхъ), именъ людей, городовъ и т. д., мѣсяцевъ, дней недѣли и т. под.

4. Письмо словъ съ буквою *щ* (болѣе употребительныхъ) и съ буквою *э: щи, просвѣщеніе, общество* и т. под.; *этотъ, эхо* и проч.

5. Письмо словъ съ двумя буквами *н: деревянный, священникъ, совершенный* и т. д.

6. Письмо словъ съ буквою *ь* между двумя рядомъ стоящими согласными, изъ которыхъ первая произносится мягко, а вторая въ одnихъ словахъ твердо, въ другихъ мягко: *тьма, письмо, дѣтьми, вальки, нельзя.*

Когда должны быть обучаемы дѣти правописанію указанныхъ словъ? Указанныя слова дѣти должны писать по возможности при изученіи ими каждой изъ пяти группъ правилъ ороографіи, т.-е. начиная съ перваго года обученія правописанію и оканчивая по-

слѣднимъ годомъ его. При этомъ необходимо позаботиться о томъ, чтобы дѣти сначала писали слова, особенно часто употребляющіяся въ рѣчи, затѣмъ переходили къ письму словъ, рѣже встрѣчающихся въ рѣчи, и т. д.

Всѣ ли правила орѳографіи, изложенныя въ примѣрной группировкѣ, должны быть изучаемы въ каждой школѣ?

Количество правилъ орѳографіи, изложенныхъ въ примѣрной группировкѣ ихъ, настолько велико, что можетъ быть пройдено только въ школахъ, вполнѣ хорошо поставленныхъ въ учебномъ отношеніи. Поэтому не нужно смотрѣть на нихъ, какъ на такого рода правила, которыя обязательно должны быть пройдены въ каждой школѣ. Учитель школы, гдѣ учебное дѣло поставлено не вполнѣ удовлетворительно (гдѣ, напр., учится до 60, 80 и болѣе учениковъ при одномъ учителѣ, гдѣ учебный годъ начинается слишкомъ поздно—съ половины сентября, а то съ октября, а оканчивается, напротивъ, очень рано—съ наступленіемъ весеннихъ полевыхъ и огородныхъ работъ, гдѣ дѣти ходятъ въ классъ неаккуратно и т. д.), очевидно, долженъ изъ изложенныхъ правилъ орѳографіи остановиться только на болѣе важныхъ и существенныхъ, оставивъ остальныя безъ изученія. Къ числу наиболѣе важныхъ и существенныхъ правилъ орѳографіи должны быть отнесены слѣдующія:

1. Вся первая група правилъ.
2. Вся вторая группа правилъ.
3. Третья група правилъ, исключая правилъ, находящихся подъ цифрами: 3, 4, 5, 7 и 11.
4. Четвертая група правилъ, исключая правилъ относительно правописанія именъ существительныхъ, находящихся подъ буквами *г, е* и *ж*, относительно правописанія именъ числительныхъ — подъ буквами

б и *д* и относительно правописанія мѣстоименій — подъ буквами *б* и *г*.

5. Пятая группа, исключая правилъ, находящихся относительно правописанія *приставокъ* подъ буквами *в*, *д* и *з*, относительно правописанія *корней* подъ буквами *в* и *г* и относительно правописанія *окончаній* подъ буквами *г*, *д*, *е* и *ж*.

6. Правописаніе мѣсяцевъ, дней недѣли, главнѣйшихъ праздниковъ и наиболѣе извѣстныхъ и употребительныхъ именъ людей, городовъ и рѣкъ.

Какъ поступать учителю при письмѣ дѣтьми словъ, правописаніе которыхъ не изучается ими или хотя изучается, но еще не наступило время изученія его?

Такъ какъ въ начальной школѣ дѣти изучаютъ не всѣ правила правописанія, а только главнѣйшія изъ нихъ, болѣе необходимыя, то, спрашивается, нужно ли учителю исправлять ошибки дѣтей, допускаемыя ими при письмѣ тѣхъ словъ, правописаніе которыхъ не изучается въ школѣ, или эти ошибки должны оставаться неисправленными? Одни изъ учителей исправляютъ всякаго рода ошибку, замѣченную ими въ письменныхъ работахъ дѣтей, хотя бы она не входила въ число правилъ орѳографіи, предположенныхъ къ изученію въ школѣ, говоря, что этого требуютъ ревизующія школу лица, а равно ссылаясь и на то, что грамматическія ошибки дѣтей непріятно дѣйствуютъ на глазъ самого преподавателя. Другіе преподаватели держатся того взгляда, что никакой нѣтъ надобности тратить время на исправленіе ошибокъ, не предположенныхъ въ школѣ къ изученію, и что требованіе ревизующихъ лицъ, чтобы учителя непремѣнно исправляли всякаго рода орѳографическія ошибки въ письменныхъ работахъ дѣтей, совершенно несправедливо. Мнѣніе послѣднихъ преподавателей слѣдуетъ признать болѣе резоннымъ, нежели мнѣніе первыхъ преподавателей. Такъ какъ, исправляя ошибки, преподаватели перваго рода не только не требуютъ отъ дѣтей, чтобы они впредь писали исправленныя слова безъ ошибокъ но даже ничего не говорятъ имъ объ этомъ, заставляя

ихъ лишь механически исправлять ту или другую ошибку или же сами исправляя ее, то, очевидно, такого рода исправленія ошибокъ являются дѣломъ совершенно безполезнымъ для школы и даромъ лишь обременяютъ учителя. Что касается словъ, правописаніе которыхъ изучается дѣтьми въ школѣ, но къ изученію орѳографіи которыхъ они еще не приступали, учитель непремѣнно долженъ исправлять ошибки, допущенныя дѣтьми въ такихъ словахъ, хотя онъ и не можетъ пока предложить имъ объясненія, почему должно писать ихъ такъ, а не иначе. Въ этомъ случаѣ на учителѣ лежитъ обязанность заранѣе предвидѣть, въ какихъ словахъ дѣти могутъ сдѣлать ошибки, и объяснить имъ, какъ они должны писать такія слова (объ этомъ достаточно сказать при изложеніи *чисто-практическаго способа обученія правописанію*). На первый взглядъ можетъ показаться, что лучше всего въ разсматриваемомъ случаѣ не давать дѣтямъ писать такихъ словъ, правила письма которыхъ имъ еще не были даны. На практикѣ сдѣлать это не представляется возможности. Въ примѣрахъ, спеціально составленныхъ для обученія дѣтей орѳографическому искусству, постоянно встрѣчаются слова, къ правописанію которыхъ дѣти еще не подготовлены сообщеніемъ имъ относящихся къ нимъ правилъ орѳографіи. Это разъ. Съ другой стороны, еще чаще и неизбѣжнѣе встрѣчаются такого рода слова въ самостоятельныхъ письменныхъ работахъ русскаго языка и ариѳметики. Поэтому въ разсматриваемомъ случаѣ остается одинъ выходъ для преподавателя, — предупрежденіе и исправленіе ошибокъ въ тѣхъ словахъ, къ правописанію которыхъ дѣти еще не подготовлены. Иначе ученики могутъ прежде, чѣмъ приступать къ изученію правописанія, пріобрѣсти навыкъ въ ошибочномъ письмѣ ихъ. А предупреждать ошибки всегда легче, нежели отучать отъ нихъ.

б) Примѣрные уроки обученія правописанію.

1. *Урокъ диктовки на письмо словъ согласно ихъ произношенію въ разговорной рѣчи.*

— *Синица малая птица* (предложеніе произносится громко, отчетливо, не торопливо). N, повтори сказанную мною рѣчь.

«*Синица малая птица*».

— Повторите рѣчь эту хоромъ.

Дѣти повторяютъ ее хоромъ.

— Ты, N, произнеси второе слово по складамъ.

— N, сколько словъ въ рѣчи?

«Три: синица, малая, птица».

N, произноси первое слова по складамъ.

«Си-ни-ца».

- Ты, N, произнеси второе слово по складамъ.

«Ма-ла-я».

— N, произноси третье слово по складамъ.

«Пти-ца».

– Назови въ первомъ складѣ *птица* всѣ звуки его.

«П, т, и».

— Первое слово въ рѣчи *Синица малая птица* съ какой буквы начнете писать: съ большой или съ малой?

«Съ большой».

— Почему?

«Потому что каждая рѣчь должна начинаться при письмѣ съ большой буквы».

— Нужно ли отдѣлять въ рѣчи каждое слово отъ другого небольшимъ промежуткомъ?

«Нужно».

— Почему?

«Иначе трудно будетъ понять, что написано».

— По окончаніи рѣчи какой знакъ поставите?

«Точку».

– Почему?

«Потому что по окончаніи на бумагѣ каждой рѣчи нужно ставить точку».

(Предполагается, что дѣти ознакомлены съ правиломъ письма большой буквы въ началѣ рѣчи и послѣ

точки, съ необходимостью отдѣленія каждаго слова отъ другихъ извѣстнымъ промежуткомъ и съ постановкой *точки* послѣ каждой рѣчи. Въ настоящемъ урокѣ учителю полезно повторить съ дѣтьми правила, сообщенныя имъ о всемъ этомъ).

— Выньте тетради и напишите данную вамъ рѣчь.

Ученики пишутъ: *Синица малая птица.*

(Учитель въ это время ходитъ между партами и смотритъ, правильно ли всѣми написано продиктованное предложеніе).

— Всмотритесь хорошенько въ написанную вами рѣчь. Иные изъ васъ написали нѣкоторыя слова неправильно. Прочтите каждое слово по складамъ и при этомъ хорошенько вникните, всѣ ли буквы написаны въ каждомъ складѣ.

(При этомъ одни ученики могутъ замѣтить и исправить свои ошибки, а другіе могутъ не замѣтить ихъ).

— N, прочти первый складъ послѣдняго слова.

«*Пти*».

— Какой первый звукъ въ немъ?

«*П*».

— Второй?

«*Т*».

— Третій?

«*И*».

Значитъ, сколько буквъ должно быть въ немъ и какія?

«Три буквы: *п*, *т*, *и*».

— А у тебя, три буквы стоятъ въ этомъ складѣ?

«У меня стоятъ только двѣ буквы: *п* и *и*».

— Какая же буква, значитъ, пропущена у тебя?

«*Т*».

— Послѣ какой буквы она должна стоять?

«Послѣ *п*».

— Исправь.

Ученикъ исправляетъ складъ *пи* такъ, какъ на прежнихъ урокахъ объяснено было это: $\frac{пти}{пи}$ и, кромѣ

того, все слово пишетъ въ правильномъ видѣ на поляхъ своей тетради: *птица*.

Можетъ быть употребленъ для исправленія и другой пріемъ.

— Нѣкоторые изъ васъ написали слово *птица* неправильно. Вотъ оно какъ должно быть написано. (При этомъ учитель пишетъ слово *птица* на классной доскѣ въ правильномъ видѣ). Сравните по складамъ и буквамъ написанное вами съ тѣмъ, какъ я написалъ слово *птица*; у кого изъ васъ окажется ошибка, исправьте ее.

— У кого изъ васъ слово *птица* было написано невѣрно?

«У меня».

— Какая у тебя была ошибка?

«Я пропустилъ букву *т*».

— Еще у кого были ошибки и какія?

«У меня».

— Какія у тебя были ошибки?

«Я пропустилъ букву *ц* во второмъ складѣ».

— А ты, N, что же молчишь? У тебя, я видѣлъ, тоже есть одна ошибка.

«У меня все правильно написано».

— Первый складъ начинается съ какого звука?

«Съ звука *п*».

— А у тебя какая первая буква стоитъ въ этомъ складѣ?

«*Т*».

— Исправь же.

Ученикъ пишетъ *пти*.

— Какъ теперь ты написалъ?

«*Птица*».

— Теперь вѣрно написано. Такъ какъ нѣкоторые изъ васъ написали слово *птица* невѣрно, то напишите это слово въ правильномъ видѣ два раза на поляхъ.

Ученики всѣ пишутъ слово *птица* въ правильномъ видѣ на поляхъ дважды.

Наконецъ, можетъ быть употребленъ для исправленія ошибокъ и третій пріемъ.

— Нѣкоторые изъ васъ написали слово *птица* вотъ такъ: *тпица* (слово это пишется на классной доскѣ).

— У кого изъ васъ такъ написано?

«У меня».

«И у меня».

— А у тебя, N, развѣ не такъ написано?

«И у меня такъ же».

— N, скажи, какая ошибка у тебя допущена въ словѣ?

«Надобно сначала написать букву *п*, потомъ *т* и, наконецъ, *и*, а у меня сначала написано *т*, потомъ *п* и *и*.

— Почему надобно сначала писать *п*, потомъ *т*?

«Потому что когда мы произносимъ складъ *пти*, то слышенъ сначала звукъ *п*, потомъ *т*».

— Исправьте сдѣланныя вами ошибки.

Если дѣти учились чтенію безъ предварительныхъ устныхъ и письменныхъ упражненій и поэтому обученіе ихъ правописанію на первыхъ порахъ идетъ крайне туго и медленно, то учитель долженъ повести его слѣдующимъ образомъ: вмѣсто письма цѣлой рѣчи въ этомъ случаѣ необходимо сначала упражнять дѣтей въ письмѣ только отдѣльныхъ словъ.

— *Человѣкъ*. Произнесите это слово по складамъ.

«*Че-ло-вѣкъ*».

— N, произнеси первый слогъ.

«*Че*».

— N, произнеси второй слогъ.

«*Ло*».

— N, произнеси третій слогъ.

«*Вѣкъ*».

— Итакъ, сколько слоговъ находится въ словѣ *человѣкъ* и назовите каждый изъ нихъ по порядку.

«Въ словѣ *человѣкъ* находится три слога: *че-ло-вѣкъ*».

— N, назови третій слогъ.

«*Вѣкъ*».

— N, назови второй слогъ.

«*Ло*».

— N, назови первый слогъ.

«*Че*».

— Изъ сколькихъ звуковъ состоитъ первый слогъ *че?*

«Изъ двухъ звуковъ».

— Изъ какихъ?

«Изъ звуковъ *ч* и *е*».

— Запомните, дѣти, что въ первомъ слогѣ *че* звукъ *е* пишется чрезъ *е*.

Дѣти повторяютъ сказанное учителемъ.

— Какой второй слогъ въ словѣ *человѣкъ?*

«*Ло*».

— Изъ сколькихъ и какихъ звуковъ онъ состоитъ?

«Изъ двухъ звуковъ *л* и *о*».

— Какой третій слогъ въ словѣ *человѣкъ?*

«*Вѣкъ*».

— Изъ сколькихъ и какихъ звуковъ онъ состоитъ?

«Изъ трехъ звуковъ *в, е, к*».

— Замѣтьте, дѣти, что второй звукъ въ слогѣ *вѣкъ* пишется чрезъ *ѣ*.

Ученики повторяютъ объясненіе учителя.

— Что пишется послѣ буквы *к?*

«Твердый знакъ».

Когда сдѣланъ надлежащій анализъ слова *человѣкъ* сначала на слоги, потомъ каждаго слога на звуки, тогда учитель заставляетъ дѣтей написать это слово въ ихъ тетрадяхъ.

— Выньте ваши тетради и напишите слово *человѣкъ* подъ рядъ два раза, отдѣляя одно слово отъ другого точкой. Сначала напишите слово *человѣкъ*, отдѣляя въ немъ одинъ складъ отъ другого чертой (*че-ло-вѣкъ*), затѣмъ во второй разъ напишите его, уже не отдѣляя въ немъ склады одинъ отъ другого; при этомъ не забудьте поставить надъ нимъ удареніе (человѣ́къ) и каждый разъ послѣ *точки* начинайте слово съ большой буквы.

— Сколько разъ надобно написать слово *человѣкъ?*

«Два раза».

— Какъ слѣдуетъ писать слово *человѣкъ* въ первый разъ?

«Слово *человѣкъ* нужно написать сначала такъ, чтобы каждый слогъ отдѣленъ былъ въ немъ отъ другихъ слоговъ чертой».

— Какъ слѣдуетъ писать слово *человѣкъ* во второй разъ?

«Во второй разъ слѣдуетъ написать это слово, не отдѣляя въ немъ слоги одинъ отъ другого, и, кромѣ того, поставить надъ нимъ удареніе».

Исправленіе ошибокъ должно быть производимо, какъ изложено выше.

2. *Одинъ изъ первыхъ уроковъ списыванія при обученіи дѣтей правописанію путемъ списыванія.*

Положимъ, дѣти будутъ списывать съ книги то же предложеніе, какое взято было нами для примѣрнаго урока по диктовкѣ: *Синица малая птица.*

— Выньте ваши тетради и книжки, съ которыхъ будете списывать слова и рѣчи. Найдите страницу V и читайте на ней первую рѣчь.

«*Синица малая птица*».

— Эту рѣчь вы и спишите въ ваши тетрадки. Прежде чѣмъ будете писать ее, прочтите внимательно и замѣтьте, изъ сколькихъ и какихъ словъ она состоитъ. Итакъ, прежде чѣмъ вы приметесь писать, что вамъ надобно сдѣлать?

«Надобно сначала прочесть ту рѣчь, которую будемъ писать, и замѣтить, сколько въ ней словъ и какія они».

— Когда вы прочтете эту рѣчь и замѣтите, что она состоитъ изъ трехъ словъ: *синица, малая, птица*, то разложите каждое слово на склады и твердо запомните, изъ какихъ складовъ каждое слово состоитъ, и въ какомъ порядкѣ они слѣдуютъ въ немъ. Такъ, что потомъ должны вы сдѣлать съ словами, прежде чѣмъ будете писать ихъ?

«Разложимъ каждое слово на склады и постараемся запомнить, сколько складовъ въ каждомъ словѣ, и въ какомъ порядкѣ они слѣдуютъ въ нихъ другъ за другомъ».

— Сдѣлайте это сначала вслухъ, а потомъ про себя.

«Въ словѣ *синица* три склада: *си-ни-ца;* въ словѣ *малая* тоже три склада: *ма-ла-я*; въ словѣ *птица*— два склада: *пти-ца*».

— Такъ всегда и дѣлайте съ каждою рѣчью, которую будете списывать съ книги. Только при такомъ списыванiи научитесь правильно писать. А если будете списывать слова и рѣчи иначе, предварительно не разлагая ихъ на склады, то долго не научитесь правильному письму. Но и теперь еще нельзя приступать къ списыванiю. Нѣкоторые склады бываютъ очень трудны для письма. Таковы тѣ склады, которые состоятъ изъ трехъ-четырехъ буквъ. Поэтому прежде чѣмъ приступать къ списыванiю указанной вамъ рѣчи, недостаточно разложить въ ней каждое слово на склады: нужно еще обратить вниманiе, нѣтъ ли въ числѣ этихъ складовъ трудныхъ, и если есть таковые склады, надобно посмотрѣть, изъ какихъ звуковъ и буквъ состоятъ они. Такъ, что надобно сдѣлать со складами, прежде чѣмъ писать рѣчь?

«Надобно посмотрѣть, нѣтъ ли трудныхъ складовъ въ словахъ, которыя будемъ писать, и если есть такiе склады, то нужно вникнуть, изъ какихъ звуковъ и буквъ они состоятъ».

— Есть въ данной рѣчи такiе склады въ какомъ-нибудь словѣ?

«Есть».

— Въ какомъ?

«Въ словѣ *птица*—въ первомъ складѣ три буквы».

— Такъ изъ какихъ звуковъ и буквъ этотъ складъ состоитъ?

«Изъ трехъ звуковъ и буквъ *п, т, и*».

Вотъ всегда такъ и дѣлайте съ тѣми словами, которыя будете списывать съ книги. Теперь пишите.

Дѣти начинаютъ писать, постоянно заглядывая въ книгу.

— Такъ списывать, какъ вы начинаете свою работу, нельзя и безполезно. Если вы хорошо запомнили

всѣ слова рѣчи, легко дѣлите въ умѣ каждое слово на склады и хорошо замѣтили, изъ какихъ звуковъ и буквъ состоятъ трудные склады, то нужно писать всю рѣчь уже наизусть. Только въ такомъ случаѣ можно научиться скоро правильному письму. Такъ, какъ же вамъ нужно теперь писать указанную вамъ рѣчь?

«Наизусть».

— А можно списывать ее съ книги по словечку?

«Можно, но мало пользы въ этомъ».

— А можно списывать по складу, а тѣмъ болѣе по одной буквѣ?

«Нельзя».

— Да, списывать съ книги каждое слово по складу, а тѣмъ болѣе по одной буквѣ совершенно безполезно. Кто изъ васъ будетъ такъ списывать слова съ книги, тотъ никогда не научится правильному письму, какъ бы онъ много ни упражнялся въ списыванiи. И я буду внимательно слѣдить за тѣмъ, чтобы вы никогда не списывали съ книги слова по складамъ и отдѣльнымъ буквамъ. Такъ теперь напишите всю указанную вамъ рѣчь наизусть, безъ помощи книги. Книги лучше при этомъ закрыть.

Дѣти закрываютъ книги и пишутъ данное имъ предложенiе наизусть. Когда они окончатъ его, учитель говоритъ имъ слѣдующее:

— Теперь сравните написанное вами съ книгой, и если есть у кого ошибки, исправьте. Сравнивайте такъ: прочтите по книгѣ по складамъ первое слово *синица* и по складамъ же прочтите это слово, какъ оно написано у васъ; въ такомъ случаѣ вамъ ясно будетъ видно, правильно ли оно написано у васъ. Затѣмъ то же самое сдѣлайте со вторымъ и третьимъ словомъ. Такъ, какъ вы должны сравнивать напечатанное въ книгѣ и написанное у васъ?

«Мы должны каждое слово сначала прочитать по складамъ по книгѣ, а потомъ внимательно прочитать его въ нашей тетради, тоже по складамъ. Тогда и видно будетъ, всѣ ли слова написаны нами правильно».

— Сдѣлайте это и исправьте ошибки, если онѣ окажутся. Особенно при этомъ обратите вниманіе на трудные склады.

Дѣти дѣлаютъ исправленіе ошибокъ согласно указаннымъ объясненіямъ учителя.

— Ты, *N*, въ словѣ *птица* въ первомъ складѣ сдѣлалъ ошибку, а не исправилъ ея. Какая у тебя ошибка?

«У меня пропущена первая буква *п*, и написано только *ти*».

— Исправь.

Если при списываніи съ книги дѣти, по мнѣнію учителя, не должны закрывать книгъ, чтобы не тратить времени на вторичное отыскиваніе въ нихъ той страницы, на которой находится данная для списыванія рѣчь, то учитель обязанъ самымъ зоркимъ образомъ слѣдить за тѣмъ, чтобы дѣти при этомъ писали слова и рѣчи на память, не заглядывая въ книгу.

3. *Письмо словъ съ буквою Ъ въ серединѣ ихъ.*

— *Крутой подъемъ.* Произнесите слово *подъемъ* по слогамъ.

«*Подъ-емъ*».

— Напишите это слово.

Подемъ.

Учитель пишетъ написанное дѣтьми на классной доскѣ: *подемъ*, и затѣмъ говоритъ имъ:

— Прочтите написанное вами слово.

«*Подъемъ*».

— Нѣтъ, вы не такъ прочитали его, какъ оно вами написано. Какой гласный звукъ *е*—твердый или мягкій? (Предполагается, что дѣтямъ заранѣе объяснено дѣленіе гласныхъ звуковъ на твердые и мягкіе.)

«Мягкій».

— А если онъ мягкій, то какъ надобно произносить согласный звукъ, находящійся предъ нимъ?

«Мягко» (предполагается, что и способъ произношенія согласныхъ звуковъ предъ мягкими гласными объясненъ дѣтямъ еще при изученіи ими алфавита).

— Слѣдовательно, какъ вы должны прочесть написанное вами?

«*Подемъ*».

— А вамъ дано написать какое слово?

«Подъемъ».

— Какъ же слѣдуетъ написать его?

Дѣти молчатъ.

Тогда учитель говоритъ имъ:

— Чтобы показать, что согласный звукъ въ концѣ должно произносить твердо, что вы ставите послѣ него?

«Твердый знакъ».

— Значитъ, и въ словѣ *подъемъ,* что вамъ нужно поставить послѣ согласнаго *д,* чтобы показать, что нужно произнесть его твердо?

«Твердый знакъ».

— Да, въ словѣ *подъемъ* послѣ звука *д* надо ставить твердый знакъ для того, чтобы показать, что онъ долженъ быть произнесенъ твердо. Напишите теперь слово *подъемъ,* какъ объяснено мною.

Ученики пишутъ *подъемъ* съ буквою *ъ* послѣ *д.*

— Прочтите написанное.

Дѣти читаютъ: «*подъемъ*».

— Вотъ теперь правильно написали вы слово *подъемъ* и прочли его. N, повтори-ка еще, для чего въ словѣ *подъемъ* написали вы послѣ *д* букву *ъ?*

«Для того, чтобы показать, что звукъ *д* надо произносить твердо».

— А если вы не напишете *ъ* послѣ *д,* какъ тогда придется прочесть слово *подъемъ?* (При этомъ учитель указываетъ имъ на слово *подъемъ,* написанное имъ на классной доскѣ безъ *ъ: подемъ.)*

«*Подемъ*».

— Почему въ этомъ случаѣ звукъ *д* вы читаете мягко?

«Потому что онъ стоитъ предъ мягкой гласной *е*».

Учитель произноситъ новое предложеніе: *Объявлена война,* и говоритъ:

— Разсмотримъ слово *объявлена.* Какъ произносится звукъ *б* въ словѣ *объявлена*—твердо или мягко?

«Твердо».

— А какъ произносится въ этомъ словѣ звукъ *я*, находящійся послѣ звука *б*—твердо или мягко?

«Мягко».

— Напишите теперь слово *объявлена.*

Объявлена.

— Такъ, вѣрно написано вами слово *объявлена.* Для чего вы поставили въ срединѣ слова послѣ *б* букву *ъ?*

«Для того, чтобы показать, что звукъ *б* надо произнесть твердо, а не мягко».

— А развѣ безъ буквы *ъ* не видно, что звукъ *б* надобно произнесть твердо, а не мягко?

«Если не поставимъ *ъ* послѣ *б*, то надо будетъ произнесть его мягко, потому что далѣе слѣдуетъ мягкій гласный *я*».

— Попробуйте прочесть слово *объявлена* безъ *ъ*, (Учитель пишетъ это слово на классной доскѣ безъ *ъ: обявлена.*)

Ученики читаютъ: «*обявлена*».

— Есть такое слово?

«Нѣтъ, такъ никто не говоритъ».

— Вотъ видите, какъ необходимъ *ъ* въ словѣ *объявлена;* безъ него получается такое слово, какихъ совсѣмъ нѣтъ въ нашей рѣчи. Такъ, какъ же выразить правило относительно письма словъ съ буквою *ъ* въ срединѣ? Т.-е. когда въ срединѣ слова послѣ согласнаго звука нужно писать *ъ?*

«Въ срединѣ слова послѣ согласнаго звука надобно писать *ъ* тогда, когда согласный звукъ произносится твердо, а гласный звукъ, слѣдующій за нимъ, произносится мягко».

Такъ. Теперь выньте тетради и напишите нѣсколько предложеній съ словами, имѣющими букву *ъ* въ срединѣ ихъ. При этомъ учитель диктуетъ слѣдующія предложенія: *Урокъ объясненъ хорошо.* Повторите это предложеніе.

Дѣти повторяютъ.

— Произнесите слово *объясненъ* по слогамъ.

«Объ-яс-ненъ».

— Что напишете послѣ буквы *б?*

«Букву *ъ*».

· Почему?

«Потому что звукъ *б* произносится твердо, между тѣмъ какъ слѣдующій за нимъ гласный звукъ (я) мягкій».

— Въ словѣ *хорошо* пишите во всѣхъ трехъ слогахъ букву *о (хо-ро-шо). Ученикъ съѣлъ булку.* Напишите теперь это предложеніе. Что напишете послѣ буквы *с* въ словѣ *съѣлъ?*

«Букву *ъ*».

— Почему?

«Потому что звукъ *с* произносится твердо, а гласный звукъ *е*, стоящій послѣ него, произносится мягко».

— Запомните, что звукъ *е* въ словѣ съѣлъ пишется чрезъ *ѣ*.

Ученики пишутъ: *съѣлъ*.

4. *Обученіе правописанію словъ съ буквами Ъ и Ь въ срединѣ ихъ посредствомъ самостоятельныхъ орѳографическихъ упражненій.*

Положимъ, дѣти списываютъ слова по практическому курсу правописанія Н. Я. Некрасова (Выпускъ I, № 6, слова съ опущенными въ срединѣ ихъ буквами *ъ* и *ь: С×ѣздъ). Стул×я. Кел×я. Об×ясненіе).*

Прежде чѣмъ заставлять дѣтей писать такія слова, учитель сообщаетъ имъ то орѳографическое правило, на основаніи котораго слова эти пишутся такъ, а не иначе. Правило это сообщается имъ такъ, какъ оно изложено въ предшествующемъ примѣрномъ урокѣ, посвященномъ на обученіе дѣтей письму словъ, одно-родныхъ съ приведенными словами. Поэтому ходъ ознакомленія учениковъ съ разсматриваемымъ правиломъ и не излагается здѣсь.

— Въ каждомъ изъ напечатанныхъ подъ ц. 6 словѣ въ срединѣ его пропущены *ъ* или *ь*. Какія буквы пропущены въ срединѣ словъ, находящихся подъ ц. 6.

«Въ срединѣ ихъ пропущены *ъ* или *ь*».

— Что же напечатано въ нихъ на мѣстѣ пропущенныхъ буквъ *ъ* или *ь*? Посмотрите на такія слова въ книгѣ.

«На мѣстѣ *ъ* и *ь* въ нихъ поставлены вездѣ крестики (×).

— Прежде чѣмъ написать слово съ крестикомъ, вы произнесите его про себя и вникните хорошенько, какъ произносится въ разговорной рѣчи согласный звукъ, находящійся въ немъ предъ крестикомъ. Если онъ произносится твердо, то на мѣстѣ крестика пишите въ вашихъ тетрадяхъ букву *ъ*; если же онъ произносится мягко, то на мѣстѣ крестика ставьте *ь*. Такъ, что же вы должны сдѣлать, прежде чѣмъ будете писать каждое слово съ крестикомъ посрединѣ его?

«Прежде чѣмъ написать такое слово, мы въ умѣ постараемся произнести его. Если при этомъ согласный звукъ, находящійся предъ крестикомъ, будетъ произноситься нами твердо, то мы на мѣстѣ крестика поставимъ *ъ*; если согласный звукъ будетъ произноситься въ этомъ случаѣ мягко, мы поставимъ на мѣстѣ крестика *ь*.

— Такъ. Пишите теперь слова съ крестиками, а я буду смотрѣть, правильно ли вы ставите въ словахъ съ крестиками буквы *ъ* и *ь*. Ты, N, въ словѣ *келья* поставилъ на мѣстѣ крестика *ъ*. Почему?

«Потому что слово это произносится *келъя*».

— Такъ ли, дѣти, онъ произноситъ это слово?

«Нѣтъ, оно произносится *келья* съ мягкимъ звукомъ *я*».

— Значитъ, что надобно поставить на мѣстѣ крестика въ словѣ *келья?*

«Мягкій знакъ».

— Исправь.

5. *Письмо словъ съ буквами А и У послѣ мягкихъ буквъ Ч и Щ.*

— Припомните, дѣти: послѣ мягкихъ согласныхъ буквъ какая гласная пишется—твердая или мягкая? (Дѣти съ письмомъ мягкихъ гласныхъ буквъ послѣ мягкихъ согласныхъ знакомятся при изученіи алфавита, когда, разумѣется, изученіе это производится по методѣ *письма-чтенія.)*

«Послѣ мягкой согласной буквы обыкновенно, пишется мягкая гласная буква: *пуля, няня*».

— Хорошо, но только это не всегда бываетъ. Есть двѣ мягкихъ согласныхъ буквы, послѣ которыхъ мягкія гласныя иногда не пишутся, а вмѣсто мягкихъ гласныхъ пишутся твердыя гласныя. Эти буквы слѣдующія: *ч* и *щ*. (При этомъ учитель пишетъ ихъ на классной доскѣ.) Возьмемъ нѣсколько словъ съ этими буквами и посмотримъ, какія гласныя буквы послѣ нихъ должны быть написаны. *Часъ*. Какой здѣсь первый звукъ?

«*Ч*».

Мягко или твердо онъ произносится?

«Мягко».

— Да, это мягкій согласный звукъ. Поэтому послѣ него по общему правилу какую гласную букву слѣдовало бы написать *я* или *а*?

«Слѣдовало бы написать *я*, потому что послѣ каждой мягкой согласной буквы пишется мягкая гласная буква».

— Вѣрно, слѣдовало бы написать здѣсь *я*. Но принято вмѣсто *я* писать букву *а*. Выньте тетради и напишите это слово такъ, какъ объяснено мною.

Дѣти пишутъ слово *часъ* съ буквою *а*.

— N, почему ты написалъ послѣ *ч* букву *а*, а не *я*?

«Потому что послѣ буквы *ч* принято писать *а*, а не *я*».

— Напишите слово *туча*. Какую букву будете писать послѣ *ч*—*я* или *а*?

«Букву *а*».

— Пишите.

Дѣти пишутъ слово *туча* съ буквою *а* послѣ *ч*.

— Теперь напишите слово *пища*. Какая буква *щ*—твердая или мягкая?

«Мягкая».

— Какую гласную букву поэтому слѣдовало бы написать послѣ *щ*—твердую *а* или мягкую *я*?

«Слѣдовало бы написать мягкую *я*».

— А нужно писать какую букву?

«Твердую гласную *а*».

— Пишите.

Дѣти пишутъ *пища* съ буквою *а* послѣ *щ*.

— Теперь возьмемъ слово *чудо*. Послѣ *ч* какую гласную слѣдовало бы написать?

«*Ю*».

— Почему?

«Потому что послѣ мягкой согласной пишется мягкая гласная».

— Да, слѣдовало бы здѣсь написать *ю*. Но, запомните хорошенько, принято въ этомъ случаѣ писать вмѣсто *ю* букву *у*. Напишите теперь слово *чудо*, какъ я объяснилъ вамъ.

Дѣти пишутъ *чудо* съ буквою *у* послѣ *ч*.

— Почему вы написали послѣ *ч* не *ю*, а *у*?

«Потому что принято послѣ *ч* писать *у*, а не *ю*».

— *Ищу*. Что напишете послѣ *щ*—твердую гласную *у* или мягкую гласную *ю*?

«Твердую гласную *у*».

— Напишите.

Дѣти пишутъ *ищу* съ буквою *у* послѣ *щ*.

— Какое же правило можно составить относительно письма словъ съ буквами *ч* и *щ*?

«Послѣ мягкихъ буквъ *ч* и *щ* вмѣсто *я* и *ю* всегда надобно писать *а* и *у*».

— Напишите еще нѣсколько примѣровъ на это правило. *Куча земли*. Какую букву надобно поставить послѣ *ч*?

«Букву *а*».

— *Щавель киселъ*. Что напишете послѣ *щ*?

«Букву *а*».

— *Я молчу*. Что напишете послѣ *ч*?

«*У*».

Объясненіе письма словъ съ буквою *и* послѣ *ж* и *ш* производится аналогично съ объясненіемъ письма словъ съ буквами *а* и *у* послѣ *ч* и *щ*, поэтому оно не излагается нами въ видѣ особаго примѣрнаго урока.

6. *Правописаніе словъ съ сомнительными гласными звуками.*

Учитель сначала самъ произноситъ слово *коза* громко, отчетливо, неторопливо, затѣмъ заставляетъ дѣтей сдѣлать то же самое, послѣ чего даетъ имъ слѣдующій вопросъ:

— Сколько слоговъ въ словѣ *коза*?

«Два».

— Надъ которымъ слогомъ стоитъ удареніе въ словѣ *коза*—надъ первымъ или вторымъ?

«Надъ вторымъ слогомъ».

— Въ каждомъ слогѣ есть гласный звукъ?

«Въ каждомъ есть, потому что безъ гласнаго звука не можетъ быть слога. (Предполагается, что дѣти ознакомлены заранѣе съ дѣленіемъ словъ на слоги и съ тѣмъ, что въ каждомъ слогѣ непремѣнно находится гласный звукъ. Равно предполагается и то, что дѣти заранѣе достаточно ознакомлены съ удареніемъ на слогахъ.)

— Оба звука гласные въ словѣ *коза* одинаково ясно и отчетливо произносятся, или одинъ изъ нихъ произносится яснѣе и отчетливѣе, чѣмъ другой?

Отвѣты на это могутъ быть разные. Одни изъ дѣтей могутъ сказать, что оба гласные звука въ словѣ *коза* произносятся одинаково ясно и отчетливо, другія—что одинъ изъ гласныхъ звуковъ произносится яснѣе и отчетливѣе другого, третьи—что они не знаютъ, что имъ отвѣтить на данный вопросъ. Въ такомъ случаѣ учитель спроситъ дѣтей:

— Въ которомъ слогѣ гласный звукъ произносится протяжнѣе и громче, сильнѣе—въ томъ, надъ которымъ стоитъ удареніе, или въ томъ, надъ которымъ нѣтъ ударенія? (При этомъ учитель снова произноситъ слово *коза* такъ, чтобы дѣти явственно услышали большую протяжность и громкость или силу гласнаго *а* сравнительно съ гласнымъ звукомъ перваго слога. Полезно заставить и дѣтей произнести это слово такъ, какъ произносится оно учителемъ.)

«Гласный звукъ слога, стоящаго подъ удареніемъ, произносится протяжно и громче гласнаго, не имѣющаго надъ собою ударенія».

— А если гласный звукъ слога, стоящаго подъ удареніемъ, произносится протяжно и громче гласнаго, не имѣющаго ударенія, то не скажете ли теперь, который изъ нихъ слышится яснѣе и отчетливѣе?

«Тотъ гласный звукъ, который стоитъ подъ удареніемъ».

— Да, гласный звукъ въ словѣ *коза*, находясь подъ удареніемъ, произносится яснѣе и отчетливѣе гласнаго звука, не имѣющаго надъ собою ударенія. Какой гласный звукъ въ словѣ *коза* находится подъ удареніемъ.

«Звукъ *а*».

— Какой гласный звукъ въ словѣ *коза* стоитъ безъ ударенія?

Одни ученики могутъ сказать, что въ словѣ безъ ударенія находится гласный звукъ *о* (*коза*), другіе, что въ немъ находится гласный звукъ *а* (*каза*). Въ такомъ случаѣ учитель скажетъ дѣтямъ: «Вотъ, видите, насколько нѣтъ ясности въ гласномъ звукѣ перваго слога; однимъ изъ васъ кажется, что въ немъ находится звукъ *о*, другимъ—звукъ *а*». Но положимъ, что всѣ ученики скажутъ, что въ первомъ слогѣ имъ слышится звукъ о (*коза*) или звукъ *а* (*каза*). Въ такомъ случаѣ учитель долженъ повести съ дѣтьми такую рѣчь:

— Вамъ кажется, что въ первомъ слогѣ находится звукъ *о* (*коза*). А развѣ всѣ произносятъ это слово такъ: *коза*? Развѣ иные не произносятъ его, напротивъ, такъ: *каза*?

«Нѣкоторые произносятъ слово *коза* съ звукомъ *а* въ первомъ слогѣ: *каза*».

Аналогичное этому объясненіе предлагаетъ дѣтямъ учитель и въ томъ случаѣ, если они говорятъ, что въ словѣ *коза* всѣмъ имъ слышится звукъ *а*: *каза*.

— Такъ скажите же, гласный звукъ въ словѣ *коза*, не имѣющій надъ собою ударенія, какъ произносится?

«Неясно, неотчетливо; одни произносятъ его, какъ *о*, другіе, какъ *а*».

— Да, онъ произносится неясно, неопредѣленно, различно: одними, какъ *о* (*коза*), другими, какъ *а* (*каза*). Посмотримъ теперь, какъ произносятся гласные звуки въ другихъ словахъ. *Нора*. Сколько слоговъ въ этомъ словѣ?

«Два слога».

— Надъ которымъ слогомъ удареніе?

«Надъ вторымъ».

— Какой гласный звукъ въ немъ, и какъ онъ слышится?

«Въ немъ гласный звукъ *а* и слышится онъ вполнѣ ясно, отчетливо».

— Какой гласный звукъ находится въ первомъ слогѣ, надъ которымъ нѣтъ ударенія, и какъ онъ слышится?

«Гласный звукъ перваго слога слышится неясно, неопредѣленно, одни произносятъ его такъ: *нора*, другіе иначе: *нара*».

— Почему гласный звукъ перваго слога произносится неясно, неопредѣленно, различно?

«Потому что надъ нимъ нѣтъ ударенія».

— А если мы поставимъ надъ нимъ удареніе, какъ онъ будетъ въ такомъ случаѣ произнесенъ нами?

Одни изъ дѣтей могутъ сказать, что онъ будетъ тогда слышаться ясно, опредѣленно, другія могутъ отвѣтить, что они не знаютъ, какъ онъ будетъ тогда слышаться. При этомъ учитель скажетъ дѣтямъ:

— Измѣните слово *нора* такъ, чтобы подъ удареніемъ находился первый слогъ его.

«Я не умѣю этого сдѣлать».

— *Норы*. Этимъ словомъ то же обозначается, что и словомъ *нора*?

«То же».

— А гдѣ въ немъ удареніе?

«Надъ первымъ слогомъ».

— Какъ теперь произносится гласный звукъ его?

«Вполнѣ ясно и опредѣленно».

— Можетъ онъ теперь быть произнесенъ, какъ *а* (*пары*)?

«Нѣтъ».

— Какой же гласный звукъ слышится вамъ теперь въ первомъ слогѣ слова *нора*?

«Звукъ *о*».

— *Коза*. Измѣните это слово такъ, чтобы удареніе стояло не надъ вторымъ слогомъ, а надъ первымъ.

«*Козы*, *козликъ*».

— Какъ теперь слышится гласный звукъ перваго слога?

«Ясно, опредѣленно».

— Почему онъ произносится теперь ясно?

«Потому что надъ нимъ теперь стоитъ удареніе и онъ произносится протяжнѣе и громче, чѣмъ гласный звукъ второго слога: *козы, козликъ*».

— Какой же гласный звукъ ясно слышите вы теперь въ первомъ слогѣ слова: *козы*, *козликъ*?

«Гласный звукъ *о*».

— *Столбы*. Надъ которымъ слогомъ здѣсь удареніе?

«Надъ вторымъ».

— Измѣните это слово такъ, чтобы удареніе стояло надъ первымъ слогомъ.

«*Столбъ*».

— Въ словѣ *столбы* гласный звукъ перваго слога ясно слышится?

«Нѣтъ, потому что надъ нимъ нѣтъ ударенія».

— А въ словѣ *столбъ* гласный звукъ ясно слышится?

«Ясно, потому что надъ этимъ слогомъ теперь стоитъ удареніе».

— Какой же гласный звукъ слышите вы теперь въ немъ?

«Звукъ *о*».

— Слушайте, дѣти: когда надъ гласнымъ звукомъ слога нѣтъ ударенія, то онъ въ этомъ случаѣ называется *сомнительнымъ гласнымъ звукомъ* Повторите-ка, когда гласный звукъ называется *сомнительнымъ*?

«Гласный звукъ называется сомнительнымъ тогда, когда надъ нимъ нѣтъ ударенія».

— Въ словѣ *коза* какой гласный звукъ вы назовете *сомнительнымъ?*

«Гласный звукъ перваго слога».

— Почему?

«Потому что надъ нимъ нѣтъ ударенія».

— А почему безъ ударенія онъ произносится неясно, неопредѣленно?

«Потому что мы произносимъ его въ этомъ случаѣ короче, тише, нежели гласный звукъ, стоящій подъ удареніемъ».

— Можно ли сомнительный гласный звукъ обратить въ такой звукъ, гдѣ бы онъ слышался вполнѣ ясно, отчетливо?

«Можно; для этого нужно только поставить надъ нимъ удареніе».

— *Овца.* Въ какомъ слогѣ здѣсь сомнительный гласный звукъ?

«Въ первомъ слогѣ».

— Какъ онъ произносится?

«Неясно».

— Поставьте надъ нимъ удареніе.

«*Овцы*».

— Теперь какъ онъ произносится?

«Ясно, опредѣленно».

— Что вы сдѣлали съ словомъ *овца,* чтобы поставить удареніе надъ первымъ слогомъ?

«Измѣнили это слово: вмѣсто слова *овца* взяли слово *овцы*».

— *Коза.* Здѣсь есть сомнительный гласный звукъ?

«Есть».

— Въ которомъ слогѣ онъ находится?

«Въ первомъ».

— Почему онъ сомнительный?

«Потому что надъ нимъ нѣтъ ударенія, и онъ произносится короче и тише, нежели гласный второго слога, надъ которымъ стоитъ удареніе».

— Какой же буквой надо обозначить въ словѣ *коза* сомнительный гласный звукъ перваго слога?

Одни ученики могутъ сказать, что нужно обозначить его буквой *о*, другіе—буквой *а*, иные могутъ отвѣтить, что они не знаютъ, какой буквой обозначить его. Тогда учитель скажетъ слѣдующее:

— Измѣните слово *коза* такъ, чтобы удареніе оказалось надъ первымъ слогомъ.

«*Козы*».

— Какой гласный звукъ теперь слышите вы въ первомъ слогѣ?

«Гласный *о* .

— Какой гласный звукъ слышится въ первомъ слогѣ *козы*, такую букву и надобно писать. Поэтому, напр., въ словѣ *старикъ*, какой буквой слѣдуетъ выразить сомнительный гласный звукъ перваго слога?

«Буквой *а*».

— Почему?

«Потому что, измѣняя слово *старикъ* на слово *старый*, гдѣ удареніе находится надъ первымъ слогомъ, мы ясно слышимъ звукъ *а*».

— Слѣдовательно, какое правило можно составить относительно письма словъ съ сомнительными звуками?

Слѣдующее правило: слово съ сомнительнымъ гласнымъ звукомъ надо измѣнить такъ, чтобы онъ оказался подъ удареніемъ. Какой звукъ при этомъ получится на мѣстѣ бывшаго сомнительнаго гласнаго, такую букву и надобно писать въ словѣ съ сомнительнымъ гласнымъ».

Если дѣти не могутъ при помощи вопросовъ учителя надлежащимъ образомъ выразить правила письма словъ съ сомнительными гласными звуками, въ такомъ случаѣ, конечно, на немъ лежитъ обязанность помочь имъ въ выработкѣ надлежащей формулировки его.

— Теперь, дѣти, выньте тетради и напишите нѣсколько предложеній, въ составѣ которыхъ будутъ слова съ *сомнительными гласными звуками*. При этомъ

учитель диктуетъ, напр., слѣдующія предложенія: *Апрѣль богатъ водою, а май—травою. Въ зимній холодъ каждый молодъ.* Когда ученики произнесутъ первое предложеніе поодиночкѣ и хоромъ громко, отчетливо, по-разговорному, учитель спрашиваетъ:

— Въ словѣ *водою*, гдѣ находится сомнительный гласный звукъ?

«Въ первомъ слогѣ».

— Почему онъ сомнительный?

«Потому что на немъ нѣтъ ударенія».

— Еще почему слѣдуетъ назвать его сомнительнымъ?

«Потому что онъ произносится неясно, неопредѣленно: одни говорятъ *водою*, другіе—*вадою*».

— Какою буквою долженъ быть выраженъ сомнительный гласный звукъ въ словѣ *водою*?

«Буквою *о*».

— Почему?

«Потому что, измѣняя слово *вода* въ слово *воду*, гдѣ удареніе стоитъ надъ первымъ слогомъ, мы слышимъ подъ удареніемъ звукъ *о*—*воду*».

— Гдѣ сомнительный гласный звукъ находится въ словѣ *травою*?

«Въ первомъ слогѣ».

— Почему онъ сомнительный?

«Потому что онъ произносится двояко: *травою* и *тровою*».

— Какою буквою этотъ сомнительный гласный звукъ долженъ быть выраженъ?

«Буквою *а*».

— Почему?

«Потому что, поставивъ его подъ удареніемъ въ словахъ *травка, травы*, мы ясно слышимъ звукъ *а*».

— Въ словѣ *апрѣль* гласный звукъ пишите въ первомъ слогѣ черезъ *а*, а во второмъ—черезъ *ѣ;* въ первомъ слогѣ слова *богатъ* гласный звукъ пишите черезъ *о*.

Дѣти пишутъ эти слова согласно указаніямъ учителя.

Учитель диктуетъ: *Въ зимній холодъ каждый молодъ.*

Ученики надлежащимъ образомъ повторяютъ продиктованное предложеніе.

— Какъ пишется сомнительный гласный звукъ въ словѣ *холодъ?*

«Черезъ букву *о*».

— Почему?

«Потому что, находясь подъ удареніемъ, онъ звучитъ какъ *о*, напр., въ словѣ *холодный*».

— Какъ пишется сомнительный гласный звукъ въ словѣ *молодъ?*

«Черезъ букву *о*».

— Почему?

«Потому что, ставя его подъ удареніе, напр., въ словѣ *моложе*, ясно слышимъ звукъ *о*».

— *Человѣкъ—царь природы*. Въ словѣ *человѣкъ* есть сомнительные гласные звуки?

«Есть».

— Гдѣ они находятся?

«Въ первомъ и во второмъ слогахъ».

— Можно ли измѣнить это слово такъ, чтобы надъ сомнительными гласными стояло удареніе?

«Нѣтъ, такихъ измѣненій съ словомъ *человѣкъ* сдѣлать нельзя».

— Если въ словахъ съ сомнительными гласными звуками нельзя поставить ударенія надъ сомнительными гласными, то правописаніе ихъ остается только запомнить. Вотъ, напр., въ словѣ *человѣкъ*, запомните хорошенько, первый сомнительный гласный звукъ пишется черезъ *е*, а второй—черезъ *о* (*человѣкъ*).

Дѣти повторяютъ объясненіе учителя и пишутъ слово *человѣкъ*, согласно указаніямъ его, при чемъ и въ третьемъ слогѣ пишутъ *ѣ* тоже на основаніи указанія учителя.

7. *Правописаніе словъ съ сомнительными согласными звуками.*

— *Хлѣбъ*. Произнесите это слово громко, отчетливо, неторопливо.

«*Хлѣпъ*».

— Какой согласный звукъ слышится здѣсь въ концѣ слова?

«Звукъ *п*».

— *Хлѣбъ*. Другое это слово или то же самое?

«То же самое».

— Произнесите его теперь такъ, какъ я произнесу его: *хлѣбъ*.

«Хлѣбъ».

— Теперь какой согласный звукъ слышится въ концѣ слова?

«Звукъ *б*».

— Слѣдовательно, въ концѣ слова *хлѣбъ* согласный звукъ всегда произносится одинаково или можетъ произноситься различно?

«Онъ произносится различно, какъ *п* и *б*».

— *Церкофь*. Произнесите это слово, какъ я произнесъ его.

«*Церкофь*».

— Какой согласный звукъ слышится въ концѣ этого слова?

«*Ф*».

— Это же слово можно произнести иначе: *церковь*. Произнесите его такъ, какъ я сейчасъ произнесъ его.

«*Церковь*».

— Какой согласный звукъ теперь слышится въ концѣ его?

«Звукъ *в*».

— Слѣдовательно, и въ словѣ *церковь* согласный звукъ произносится различно,—то какъ *ф*, то какъ *в*.

— *Трупка*. Произнесите это слово, какъ я произнесъ его.

«*Трупка*».

— Какой согласный звукъ слышится въ немъ предъ согласнымъ звукомъ *к*?

«Звукъ *п*».

— Слушайте, это же самое слово я произнесу нѣсколько иначе: *трубка*. Произнесите его по-моему.

«*Трубка*».

— Теперь какой согласный звукъ слышится предъ согласнымъ звукомъ *к*?

Звукъ *б*».

— Предъ какимъ звукомъ находится звукъ *б* или *п* въ словѣ *трубка*.

Предъ согласнымъ *к*».

— Слѣдовательно, согласный звукъ произносится двояко когда?

Когда онъ находится предъ согласнымъ звукомъ».

– А еще когда онъ такъ произносится?

Когда находится въ концѣ слова».

– Да, согласный звукъ можетъ произноситься двояко, находясь въ концѣ слова или предъ другимъ согласнымъ звукомъ. Повторите же, когда согласный звукъ произносится двояко?

Согласный звукъ произносится двояко, находясь въ концѣ слова или предъ другимъ согласнымъ звукомъ».

— *Стукъ*. Произнесите это слово.

«*Стукъ*».

— Въ концѣ этого слова какой звукъ находится?

«Согласный звукъ».

— Произнесите его какъ-нибудь иначе.

Нельзя».

— Слѣдовательно, каждый согласный звукъ, находясь въ концѣ слова, произносится различно?

Нѣтъ, только нѣкоторые».

— *Моръ*. Здѣсь послѣднiй согласный звукъ произносится различно?

«Тоже нѣтъ».

— Найдите сами такiе примѣры.

Домъ, соръ, страхъ, снопъ».

– *Пушка*. Здѣсь согласный звукъ, находящiйся предъ согласнымъ *к*, можетъ быть произнесенъ различно или нѣтъ?

«И здѣсь согласный звукъ произносится лишь одинаково, какъ *ш*: *пушка*».

— Да, и въ серединѣ слова часто согласный звукъ, находясь предъ другимъ согласнымъ звукомъ, различно не можетъ быть произнесенъ. Найдите сами такiе примѣры.

«*Кашка, свѣчка*».

— Когда согласный звукъ, находясь въ концѣ слова или предъ другимъ согласнымъ звукомъ, произносится двояко, то онъ, подобно гласнымъ звукамъ, не имѣющимъ надъ собою ударенія, тоже называется сомнительнымъ. Повторите, какіе же согласные называются сомнительными?

Дѣти повторяютъ объясненіе учителя.

— *Дубъ*. Какой согласный звукъ находится въ концѣ этого слова?

«Сомнительный».

— Какою буквою нужно выражать его на письмѣ?

Одни могутъ сказать, что надобно выражать его буквою *п*, другіе—буквою *б*, иные могутъ отвѣтить, что не знаютъ, какую букву надобно писать въ этомъ случаѣ. Тогда учитель скажетъ имъ слѣдующее:

— Измѣните слово *дубъ* такъ, чтобы послѣ сомнительнаго согласнаго звука стоялъ гласный звукъ.

«*Дуба*».

— Какой звукъ теперь вы слышите предъ *а*?

«Звукъ *б*».

— Какой согласный звукъ слышится во второмъ слогѣ измѣненнаго слова предъ гласной буквой, такую букву и пишите. Такъ какую же букву, значитъ, надобно написать въ словѣ *дубъ*?

«Букву *б*».

— Почему?

«Потому что, поставивъ въ этомъ словѣ гласный звукъ въ концѣ, мы ясно слышимъ звукъ *б: дуба*».

— *Трубка*. Здѣсь сомнительный звукъ какой буквой напишете?

«Не знаемъ».

— Измѣните это слово такъ, чтобы послѣ сомнительнаго согласнаго звука стоялъ гласный звукъ.

«*Трубокъ*».

— Какой теперь согласный звукъ слышится предъ вставленнымъ гласнымъ звукомъ?

«Звукъ *б*».

— Слѣдовательно, какой буквой надобно выразить сомнительный согласный звукъ въ словѣ *трубка*?

«Буквой *б*».

— Какое, значитъ, вообще правило можно составить относительно письма словъ съ сомнительными согласными звуками?

«Чтобы правильно написать слова съ *сомнительнымъ согласнымъ звукомъ*, нужно измѣнить это слово такъ, чтобы послѣ сомнительнаго согласнаго звука сталъ гласный звукъ. Какой согласный звукъ при этомъ слышенъ будетъ, такую букву и надобно писать». (Если дѣти не могутъ сами составить такого правила письма словъ съ сомнительными согласными звуками, учитель долженъ помочь имъ составить его посредствомъ нѣсколькихъ наводящихъ вопросовъ.)

— Теперь, дѣти, выньте тетради и напишите нѣсколько предложеній съ сомнительными согласными звуками.

Учитель диктуетъ, напримѣръ, слѣдующее предложеніе: *не дорогъ подарокъ, дорога любовь*. Ученики повторяютъ его.

— *Дорогъ*. Какою буквою обозначить здѣсь сомнительный согласный звукъ?

«Буквой *г*».

— Почему?

«Потому что, измѣняя это слово такъ: *дорогой*, *дорогіе*, мы слышимъ звукъ *г*».

— *Подарокъ*. Здѣсь сомнительный согласный звукъ какою буквою долженъ быть выраженъ?

«Буквою *к*» (предполагается, что дѣти думаютъ, что *подарокъ* можетъ произноситься еще такъ: *подарогъ*).

— Почему?

«Потому что, поставивъ въ концѣ его гласный звукъ, мы получаемъ слова: *подарка*, *подарку*. А въ этихъ словахъ на мѣстѣ сомнительнаго согласнаго звука слышится звукъ *к*».

— *Любовь*. Въ этомъ словѣ сомнительный согласный звукъ какъ написать?

«Буквой *в*».

— Почему?

«Поставивъ послѣ сомнительнаго согласнаго звука, напримѣръ, *i*, получаемъ слово *любовiю*, гдѣ ясно слышится звукъ *в*».

— Теперь пишите продиктованное предложенiе.

Затѣмъ учитель можетъ, продиктовавъ слова, напримѣръ, *вторникъ*, *завтра* и т. д., сказать имъ, что хотя въ словахъ *вторникъ* и *завтра* предъ звукомъ *т* слышится *ф*, но звукъ этотъ надобно выражать буквою *в*.

8. *Письмо словъ съ буквою Е вмѣсто О, стоящаго подъ ударенiемъ послѣ шипящихъ звуковъ.*

— *Шелкъ*. Какой первый звукъ этого слова?

«*Ш*».

— Какой гласный звукъ находится послѣ *ш*?

«*О*».

— Надъ какимъ звукомъ стоитъ ударенiе въ этомъ словѣ?

«Надъ звукомъ *о*».

— *Четки*. Какой первый звукъ этого слова?

«*Ч*».

— Какой гласный звукъ слышится послѣ него?

«*О*».

— Надъ какимъ гласнымъ звукомъ находится ударенiе?

«Надъ звукомъ *о*».

— Какъ называются звуки *ж*, *ч*, *ш*, *щ*?

«Шипящими». (Понятiе о шипящихъ звукахъ должно быть сообщено дѣтямъ заранѣе.)

— Въ словахъ *шелкъ*, *четки* послѣ шипящихъ *ш* и *ч* слышится подъ ударенiемъ звукъ *о*; поэтому какой буквой слѣдовало бы выразить звукъ *о*?

«Буквой *о*».

— Да, слѣдовало здѣсь написать букву *о*, но принято въ этомъ случаѣ вмѣсто *о* писать букву *е*. Напишите сначала слово *шелкъ*, потомъ слово *четки* такъ, какъ объяснено мною.

Дѣти пишутъ *шелкъ* и *четки* съ буквою *е* послѣ шипящихъ.

— Почему вы поставили послѣ шипящихъ *ш* и *ч* не *о*, который слышится въ нихъ при произношеніи ихъ, а *е*?

«Потому что такъ принято писать подобныя слова».

— Какое же правило надобно составить относительно письма словъ съ шипящими звуками предъ *о* и съ удареніемъ надъ звукомъ *о*?

«Если послѣ шипящей буквы подъ удареніемъ слышенъ звукъ *о*, то нужно выражать его буквою *е*».

— Напишите нѣсколько предложеній на это правило. *Щетка лежитъ на полу*. Что слышится послѣ *щ*?

«Звукъ *о*».

— А что напишете?

«Букву *е*».

— Почему слышится звукъ *о*, а пишете вы букву *е*?

«Потому что звукъ *о* находится послѣ шипящей буквы *щ* и надъ нимъ находится удареніе».

— Пишите.

Дѣти пишутъ: *Щетка лежитъ на полу*.

— *Желтый цвѣтъ*. Что напишете послѣ *ж*?

«Букву *е*».

— Почему *е*, а не *о*? Вѣдь слышится звукъ *о*.

«Потому что *о* находится подъ удареніемъ послѣ шипящей буквы *ж*. А въ такихъ случаяхъ принято выражать звукъ *о* буквой *е*».

9. *Письмо русскихъ и иностранныхъ словъ съ буквами Ы и І или И послѣ Ц*.

Учитель, написавши на классной доскѣ слова: *отцы*, *цыпленокъ*, *полиція*, *циркъ*, спрашиваетъ дѣтей:

— Какія слова *отцы*, *цыпленокъ*—русскія или иностранныя? (Во всѣхъ написанныхъ словахъ гласныя буквы послѣ *ц* подчеркиваются учителемъ.)

«Русскія слова».

— А какія слова *полиція*, *циркъ*? (Значеніе этихъ словъ учителемъ тутъ же кратко объясняется.)

Дѣти молчатъ. Тогда учитель говоритъ, что это не русскія слова, а иностранныя. Затѣмъ онъ предлагаетъ слѣдующіе вопросы:

— Въ словѣ *отцы* послѣ *ц* какой звукъ слышится?

«*Ы*».

«Какой буквой онъ обозначенъ?

«Буквой *ы*».

— Въ словѣ *цыпленокъ* послѣ *ц* какой звукъ слышится?

«Звукъ *ы*».

— Какой буквой онъ выраженъ?

«Буквой *ы*».

— Какія, вы сказали, это слова — русскія или не русскія?

«Русскія».

— Слѣдовательно, въ русскихъ словахъ послѣ *ц* звукъ *ы* какой буквой выражается?

«Буквой *ы*».

— Какой звукъ слышится послѣ *ц* въ словѣ *полиція?*

«Звукъ *ы*».

— Какой буквой онъ выраженъ?

«Буквой *і*».

— Какой звукъ слышится послѣ *ц* въ словѣ *циркъ?*

«Звукъ *ы*».

— Какой буквой онъ выраженъ?

«Буквой *и*».

— А какія слова *полиція, циркъ*—русскія или иностранныя?

«Это иностранныя слова».

— Значитъ, въ словахъ не русскихъ, иностранныхъ, послѣ *ц* звукъ *ы* какой буквой выраженъ?

«Буквой *і* или *и*, смотря по тому, предъ гласной или согласной буквой она стоитъ».

— Какое же можете вы теперь сами составить правило относительно выраженія звука *ы* въ словахъ русскихъ и иностранныхъ съ буквою *ц?*

«Въ русскихъ словахъ звукъ *ы* послѣ *ц* выражается буквою *ы*, а въ иностранныхъ словахъ звукъ *ы* послѣ *ц* выражается буквой *і* или *и*».

— Напишите нѣсколько примѣровъ на это правило: *Русскіе не любятъ цыганъ*. Какое здѣсь первое слово?

«Русскіе».

— Второе?

«Не».

— Третье?

«Любятъ».

— Четвертое?

«Цыганъ».

— Въ словѣ *русскіе* напишите два *с* и въ концѣ поставьте *іе*. Слово *не* пишите съ буквою *е*. Какую букву поставите послѣ *ц*?

«*Ы*».

— Почему?

«Потому что это русское слово. А въ русскихъ словахъ послѣ *ц* ставится *ы*».

— *Русская нація велика*. (Словомъ нація означается народъ.) Какое слово нація?

«Иностранное».

— Какъ надобно написать это слово?

«Съ буквою *і* послѣ *ц*».

— Почему?

«Потому что въ словахъ иностранныхъ звукъ *ы* послѣ *ц* выражается буквою *і*».

— Пишите.

Дѣти пишутъ *нація* съ буквою *і* послѣ *ц*.

10. *Письмо словъ съ буквою О послѣ Ц въ слогахъ, находящихся подъ удареніемъ, и съ буквою Е послѣ той же буквы въ слогахъ, не стоящихъ подъ удареніемъ.*

Учитель пишетъ на классной доскѣ слова: *лицò, зéркальце,* съ постановкою надъ ними ударенія и съ подчеркиваніемъ послѣднихъ двухъ буквъ, и затѣмъ предлагаетъ слѣдующіе вопросы:

— Въ словѣ *лицо* послѣ *ц* какой гласный звукъ слышится?

«*О*».

— А въ словѣ *зеркальце* послѣ *ц* какой гласный звукъ слышится?

«Неясный, неопредѣленный звукъ, не то *о*, не то *е*».

— Почему въ словѣ *лицо* послѣ *ц* звукъ *о* слышится ясно, опредѣленно, а въ словѣ *зеркальце* послѣ *ц* находится сомнительный гласный звукъ?

«Потому что въ словѣ *лицо* стоитъ удареніе надъ

тѣмъ слогомъ, въ составъ котораго входитъ *ц*, а въ словѣ *зеркальце* нѣтъ ударенія надъ слогомъ, въ который входитъ звукъ *ц*».

— Да, вѣрно. Смотрите же теперь, какая буква поставлена мною на классной доскѣ въ словѣ *лицо* послѣ *ц* для выраженія звука *о*?

«Буква *о*».

— А какая буква поставлена въ словѣ *зеркальце* послѣ *ц* для выраженія сомнительнаго гласнаго, похожаго и на *о* и на *е*?

«Буква *е*».

— Какое же правило можно составить для письма словъ съ буквою *ц*, имѣющихъ послѣ себя подъ удареніемъ ясный гласный звукъ *о*, а безъ ударенія сомнительный гласный, похожій на *о* и *е*?

«Если послѣ звука *ц* надъ гласнымъ *о* стоитъ въ словѣ удареніе, то звукъ этотъ пишется черезъ букву *о*; если же послѣ *ц* надъ гласнымъ нѣтъ ударенія, и онъ поэтому слышится неясно, неопредѣленно, то такой гласный звукъ пишется чрезъ букву *е*».

— Выньте тетради и напишите примѣры на это правило. *Пять вѣнцовъ куплено.* Въ словѣ *вѣнцовъ* первый слогъ пишется чрезъ *ѣ*. Что напишете въ словѣ *вѣнцовъ* послѣ буквы *ц*?

«*О*».

— Почему?

«Потому что надъ слогомъ *цовъ* стоитъ удареніе. А въ слогахъ съ удареніемъ послѣ *ц* для выраженія звука *о* пишется буква *о*».

— Пишите.

Дѣти пишутъ *вѣнцовъ* съ буквою *о* послѣ *ц*.

— *Платьице красиво.* Произнесите по слогамъ слово *платьице*.

«*Плать-и-це*».

— Что напишете послѣ *т*?

«Мягкій знакъ».

— Почему?

«Потому что иначе выйдетъ *платице*, а произносится это слово *платьице*.

— Какую букву напишете послѣ *ц*?

«Букву *е*».

— Почему?

«Потому что здѣсь надъ послѣднимъ слогомъ, въ который входитъ *ц*, нѣтъ ударенія, и поэтому гласный звукъ, находящійся послѣ *ц*, похожъ и на *е* и на *о*. А когда надъ такими слогами не бываетъ ударенія, то послѣ *ц* принято писать букву *е*».

— Пишите.

Дѣти пишутъ *платьице красиво* съ буквою *е* послѣ *ц*.

11. *Употребленіе буквъ Ъ и Ь въ словахъ, означающихъ предметы и оканчивающихся на шипящіе звуки.*

— *Мячъ, печь.* Произнесите эти слова.

Дѣти произносятъ ихъ.

– Что означается словомъ *мячъ* — предметъ или качество?

«Предметъ».

—- Что означается словомъ *печь* — предметъ или качество?

Тоже предметъ».

— На какой звукъ оканчиваются эти слова?

«На согласный звукъ *ч*».

— *Лещъ, вещь.* Что означается словомъ *лещъ?*

Предметъ».

— А словомъ *вещь?*

«Тоже предметъ».

— На что оканчиваются оба эти слова?

«На звукъ *щ*».

— *Ландышъ, мышь.* Что означается этими словами?

«Предметы .

— На какой звукъ они оканчиваются?

«На звукъ *ш*».

— *Ножъ, рожь.* Что означается этими словами и на какой звукъ они оканчиваются? (*Ножъ* и *рожь* произносятся учителемъ по-книжному, т.-е. со звукомъ *ж*.)

«Ими означаются предметы и оканчиваются они на звукъ *ж*».

— N, повтори, что означаютъ всѣ перечисленныя слова, и на какіе звуки они оканчиваются.

«Всѣ они означаютъ предметы и оканчиваются на *ж, ч, ш, щ*».

— А какъ однимъ словомъ называются эти звуки?

«Они называются шипящими звуками».

— Какой звукъ надобно ставить послѣ шипящихъ звуковъ во всѣхъ перечисленныхъ словахъ?

Одни могутъ сказать *ъ*, другіе *ь*, иные смолчатъ. Тогда учитель скажетъ слѣдующее:

— Къ слову *мячъ* какое слово можно прибавить *мой* или *моя*?

«*Мой*: говорятъ *мой мячъ*».

— А къ слову *печь*—какое слово можно прибавить *мой* или *моя*?

«*Моя*: *моя печь*».

— То слово, къ которому можно прибавить слово *мой*, пишется съ твердымъ знакомъ послѣ шипящей буквы; слово, къ которому можно прибавить слово *моя*, пишется съ мягкимъ знакомъ послѣ шипящей буквы. Напишите теперь сначала *мячъ*, потомъ *печь*. N, какъ напишешь *мячъ*?

«Послѣ *ч* поставлю *ъ*».

— Почему?

«Потому что можно сказать *мой мячъ*».

— Ты, N, какъ напишешь *печь*?

«Послѣ *ч* поставлю *ь*».

— Почему?

«Потому что къ слову *печь* можно прибавить слово *моя*: *моя печь*».

— Пишите.

Дѣти пишутъ *мячъ, печь*.

— Теперь напишите слова *лещъ, вещь*. Какъ напишете ихъ?

«Въ словѣ *лещъ* послѣ *щ* поставимъ *ъ*, а въ словѣ *вещь* послѣ *щ* поставимъ *ь*».

— Почему?

«Потому что къ слову *лещъ* можно прибавить слово *мой*: *мой лещъ*, а къ слову *вещь*—*моя*: *моя вещь*»

Подобнымъ же образомъ ученики пишутъ слова *ландышъ* и *мышь; ножъ* и *рожь* и затѣмъ объясняютъ, почему слова эти написаны ими такъ, а не иначе.

— Какое же правило можно составить относительно того, что надо писать послѣ шипящихъ звуковъ въ концѣ словъ, означающихъ предметы?

Если слово, означающее предметъ, оканчивается на шипящій звукъ, то надобно писать послѣ такого звука *ъ*, когда къ нему можно прибавить словечко *мой*, и *ь*, когда можно прибавить къ нему слово *моя*».

— Напишите еще нѣсколько примѣровъ на это правило. *Волъ коню не товарищъ. Не* пишите отдѣльно отъ слова *товарищъ*. Что напишете въ словѣ *товарищъ* послѣ *щ?*

«Ъ».

Почему?

«Потому что говорятъ *мой товарищъ*».

— *Наша молодежь веселится*. Въ словѣ *веселится* напишите въ первомъ и второмъ слогѣ букву *е*. Что напишете въ словѣ *молодежь* послѣ *ж*?

«Мягкій знакъ».

— Почему?

«Потому что къ нему можно прибавить слово *моя: моя молодежь*».

— Пишите.

Дѣти пишутъ: *молодежь*.

12. *Отдѣленіе запятою одинаковыхъ членовъ другъ отъ друга въ слитномъ предложеніи.*

(Урокъ этотъ долженъ быть данъ тогда, когда дѣти хорошо ознакомлены съ составомъ простого предложенія).

Учитель пишетъ на классной доскѣ *простое* предложеніе, напримѣръ, такого рода: *Отецъ копаетъ грядки въ саду*. Затѣмъ предлагаются дѣтямъ слѣдующіе вопросы:

— Гдѣ здѣсь подлежащее?

«*Отецъ*».

— Гдѣ сказуемое?

«*Копаетъ*».

— Какія слова *грядки* и *въ саду?*

«Пояснительныя».

Сколько здѣсь подлежащихъ?

«Одно».

— Сказуемыхъ?

«Тоже одно».

— Пояснительныхъ словъ?

«Два».

Послѣ этого учитель пишетъ на классной доскѣ новое предложеніе: *Отецъ, мать, братъ и сестра копаютъ грядки въ саду.*

— Сколько здѣсь подлежащихъ?

«Четыре».

— Какія?

«*Отецъ, мать, братъ* и *сестра*».

— Сколько здѣсь сказуемыхъ?

«Одно».

— Какое?

«*Копаютъ*».

На классной доскѣ пишется третье предложеніе: *Отецъ въ саду копаетъ грядки, поливаетъ цвѣты, убираетъ дорожки и снимаетъ насѣкомыхъ съ деревьевъ.*

— Сколько здѣсь подлежащихъ?

«Одно».

— Какое?

«*Отецъ*».

— А сколько здѣсь сказуемыхъ?

«Четыре»

— Какія?

«*Копаетъ, поливаетъ, убираетъ* и *снимаетъ*».

Наконецъ учитель пишетъ на классной доскѣ четвертое предложеніе: *Отецъ заботливо ухаживаетъ за огурцами, морковью, свеклой и редисомъ.*

— Сколько здѣсь подлежащихъ?

«Одно».

— Какое?

«*Отецъ*».

— Сколько сказуемыхъ?

«Тоже одно: *ухаживаетъ*».

Сколько пояснительныхъ словъ?

«Пять».

— Какія?

«*Заботливо, за огурцами, морковью, свеклой* и *редисомъ*».

— Пояснительныя слова отвѣчаютъ здѣсь на разные вопросы или на одинаковые?

«Слово *заботливо* отвѣчаетъ на вопросъ *какъ*, а остальныя четыре слова отвѣчаютъ на одинаковый вопросъ *за чѣмъ*».

— Всѣ они къ разнымъ словамъ относятся или къ одному и тому же?

«Всѣ они относятся къ одному и тому же слову *ухаживаетъ*».

— Слушайте: когда въ предложеніи находится одно подлежащее, одно сказуемое и пояснительныя слова, отвѣчающія на разные вопросы, то оно называется простымъ предложеніемъ. Поэтому какое будетъ первое предложеніе?

«Простое».

— Почему?

«Потому что въ немъ одно подлежащее, одно сказуемое и пояснительныя слова отвѣчаютъ на разные вопросы: *грядки*—на вопросъ *что*, и *въ саду*—на вопросъ *гдѣ*».

— Когда же въ предложеніи при нѣсколькихъ подлежащихъ находится одно сказуемое или при нѣсколькихъ сказуемыхъ одно подлежащее, или, наконецъ, нѣсколько пояснительныхъ словъ, отвѣчающихъ на одинаковые вопросы и относящихся къ одному слову, то такое предложеніе называется слитнымъ. Поэтому какое предложеніе будетъ второе (оно при этомъ сейчасъ же читается учителемъ)?

«Слитное».

— Почему?

«Потому что въ немъ при четырехъ подлежащихъ находится одно сказуемое».

— Какое предложеніе третье?

«Тоже слитное».

— Почему?

«Потому что въ немъ при четырехъ сказуемыхъ находится одно подлежащее».

— Какое предложеніе четвертое?

«Тоже слитное».

— Почему?

«Потому что въ немъ четыре пояснительныхъ слова отвѣчаютъ на одинаковый вопросъ *зачѣмъ*».

— Найдите теперь сами такое слитное предложеніе, гдѣ бы при нѣсколькихъ подлежащихъ было одно сказуемое.

«*Лошадь, корова и овца—домашнія животныя*».

— Почему это слитное предложеніе?

«Потому что здѣсь при одномъ сказуемомъ *домашнія животныя* находится три подлежащихъ: *лошадь, корова* и *овца*».

— Скажите еще такого же рода слитное предложеніе.

«*Книга, перо, карандашъ—учебныя вещи*».

— Найдите теперь такое слитное предложеніе, гдѣ бы при одномъ подлежащемъ было нѣсколько сказуемыхъ.

«*Ученикъ пишетъ, читаетъ и поетъ*».

— Почему это предложеніе называете вы слитнымъ?

«Потому что въ немъ при одномъ подлежащемъ *ученикъ*, находятся три сказуемыхъ: *пишетъ, читаетъ* и *поетъ*».

— Найдите еще такое предложеніе.

Дѣти подыскиваютъ еще нѣсколько требуемыхъ предложеній и объясняютъ, почему они слитныя.

— Теперь найдите мнѣ такое слитное предложеніе, въ которомъ бы было нѣсколько пояснительныхъ словъ, отвѣчающихъ на одинаковые вопросы.

«*Собака лаетъ на лошадей, коровъ и овецъ*».

— Почему это предложеніе надобно назвать *слитнымъ?*

«Потому что въ немъ находятся три пояснительныхъ слова, отвѣчающихъ на одинаковый вопросъ *на кого* и относящихся къ одному и тому же слову».

— N, прочти первое предложеніе.

«*Отецъ копаетъ грядки въ саду*».

— Какое это предложеніе?

«Простое».

— Отдѣлены въ немъ члены предложенія запятою другъ отъ друга?

«Нѣтъ, не отдѣлены».

— Да, въ простомъ предложеніи *запятыя* не ставятся; но если въ простомъ предложеніи будетъ находиться *слово обращенія*, то оно отдѣляется запятою отъ другихъ членовъ?

«Въ простомъ предложеніи запятыя ставятся только тогда, когда въ немъ находится слово *обращенія*».

— N, читай второе предложеніе.

Ученикъ читаетъ его.

— Какое это предложеніе?

«Слитное».

— Какіе члены въ немъ отдѣлены другъ отъ друга *запятыми?*

«Подлежащія».

— Всѣ ли они отдѣлены другъ отъ друга запятыми?

«Нѣтъ; первыя три подлежащихъ отдѣлены запятыми, а послѣднія два не отдѣлены».

— Какимъ словомъ соединены между собою послѣднія два подлежащихъ?

«Словомъ *и*».

— Слѣдовательно, когда подлежащія не отдѣляются въ слитномъ предложеніи другъ отъ друга запятою?

«Когда они соединены между собою словомъ *и*».

— Какое же правило можно составить относительно постановки запятыхъ между подлежащими въ слитномъ предложеніи?

«Въ слитномъ предложеніи подлежащія отдѣляются одно отъ другого запятыми. Если же послѣднія два подлежащихъ соединены между собою словомъ *и*, то между ними запятой не ставится».

— N, прочти третье предложеніе.

Ученикъ читаетъ его.

— Въ этомъ слитномъ предложеніи какіе члены отдѣлены другъ отъ друга *запятой* и какіе не отдѣлены?

«Первыя три сказуемыхъ отдѣлены другъ отъ друга запятыми, а послѣднія два не отдѣлены».

— Почему послѣднія два сказуемыхъ здѣсь не отдѣлены *запятой?*

«Потому что между ними стоитъ слово *и*».

— Значитъ, еще когда въ слитномъ предложеніи ставятся *запятыя?*

«Въ слитномъ продложеніи запятыми отдѣляются другъ отъ друга сказуемыя, исключая послѣднихъ двухъ, если они соединены словомъ *и*».

— Читай ты, N, четвертое предложеніе.

Ученикъ читаетъ его.

— Въ этомъ слитномъ предложеніи какіе члены отдѣлены другъ отъ друга запятыми?

«Здѣсь отдѣлены запятыми пояснительныя слова, отвѣчающія на одинаковый вопросъ и относящіяся къ одному и тому же слову».

— Всѣ ли они отдѣлены запятыми?

«Нѣтъ, послѣднія два изъ нихъ не отдѣлены запятою, потому что соединены словомъ *и*».

— Какое же одно общее правило можно составить относительно постановки *запятыхъ* въ слитномъ предложеніи?

«Въ слитномъ предложеніи одинаковые члены отдѣляются другъ отъ друга запятыми. Но между послѣдними двумя одинаковыми членами, соединенными словомъ *и*, запятой не ставится».

(Объясненіе постановки *запятой* въ такомъ слитномъ предложеніи, гдѣ одинаковые члены предложенія соединяются другъ съ другомъ словами (союзами) *и*, *да*, *или*, употребленными не только между послѣдними двумя одинаковыми членами предложенія, а нѣсколько разъ, предъ каждымъ одинаковымъ членомъ предложенія, должно быть сдѣлано на особомъ урокѣ).

— Выньте тетради и напишите нѣсколько примѣровъ на слитныя предложенія. При этомъ имъ диктуется слѣдующій примѣръ: *Молодой редисъ, сыръ, тарелка щей,*

студень, вядчина, каша и морская утка были любимыми блюдами Петра Великаго. (При диктовкѣ всѣ слова произносятся по-книжному. Ученики повторяютъ нѣсколько разъ предложеніе для того, чтобы могли хорошенько запомнить его, при чемъ всѣ слова должны быть произносимы ими по-книжному.)

— Какое это предложеніе—простое или слитное?

«Слитное».

— Почему?

«Потому что въ немъ нѣсколько подлежащихъ находятся при одномъ сказуемомъ».

— Гдѣ поставите здѣсь запятыя?

«Между всѣми подлежащими, кромѣ послѣднихъ двухъ».

— Почему не поставите запятой между послѣдними двумя подлежащими?

«Потому что они соединены между собою словомъ *и*».

— *Редисъ* и *студень* пишите съ буквой *е;* въ словѣ *вядчина* пишите первый слогъ *вяд*.

Дѣти пишутъ данное имъ предложеніе, при чемъ учитель ходитъ между партами для наблюденія за тѣмъ. всѣ ли они правильно пишутъ его.

13. *Письмо именъ существительныхъ съ буквою Ѣ въ дательномъ и предложномъ падежахъ единственнаго числа.* (Урокъ этотъ можетъ быть данъ лишь тогда, когда дѣти хорошо ознакомлены съ понятіемъ объ имени существительномъ).

— Возьмемъ имя существительное *ученикъ* и посмотримъ, какъ оно измѣняется. Въ классѣ сидитъ *кто?*

Дѣти отвѣчаютъ: *ученикъ*.

Вопросы: *кто, кого* и т. д., и отвѣты дѣтей: *ученикъ, ученика* и т. д., учитель пишетъ на классной доскѣ рядомъ, т.-е. послѣ вопроса, ставя въ той же строкѣ и отвѣтъ на него.

(Кто? Ученикъ. Кого? Ученик*а* и т. д.). При этомъ окончанія каждаго падежа подчеркиваются учителемъ.

— Въ классѣ не было *кого?*

«*Ученика*».

— Учитель говоритъ *кому?*

«*Ученику*».

— Учитель слушаетъ *кого?*

«*Ученика*».

— Учитель доволенъ *кѣмъ?*

«*Ученикомъ*».

— Учитель говоритъ *о комъ?*

«*Объ ученикѣ*».

Подобнымъ же образомъ измѣняются имена существительныя, напримѣръ, *домъ, сестра, книга,* при чемъ неодушевленные предметы отвѣчаютъ на вопросы *что, чего, чему* и т. д., а въ предложномъ падежѣ, кромѣ того, на вопросы *на комъ, при комъ, въ чемъ, гдѣ* и т. п. Когда ученики измѣнятъ нѣсколько существительныхъ на вопросы падежей, тогда учитель говоритъ имъ слѣдующее:

— Измѣненіе имени существительнаго по указаннымъ вопросамъ называется *склоненіемъ имени существительнаго.* Просклоняйте мнѣ существительное *столъ* по образцу существительнаго *домъ*, по тѣмъ вопросамъ, какіе написаны на классной доскѣ.

Ученики склоняютъ такъ: что?—домъ; чего?—дома и т. д.

— Когда имя существительное отвѣчаетъ на вопросъ *кто* или *что,* такая форма его называется *именительный падежъ.* (При этомъ учитель пишетъ на классной доскѣ названіе каждаго падежа въ одной строкѣ съ вопросомъ падежа:

кто?—ученик*ъ*. Именительный падежъ.

кого?—ученик*а*. Родительный падежъ.

и т. д.). *Сестра*—какой падежъ будетъ?

«Именительный».

— Почему?

Потому что отвѣчаетъ на вопросъ *кто*».

— Когда существительное отвѣчаетъ на вопросы *кого* или *чего,* такая форма его называется *родительный падежъ. Сестры*—какой падежъ будетъ?

«Родительный падежъ».

(Подобнымъ образомъ сообщаются дѣтямъ названія и остальныхъ падежей).

Когда дѣти хорошо ознакомились съ склоненіемъ имени существительнаго единственнаго числа по вопросамъ и съ названіями падежей, тогда учитель приступаетъ къ объясненію правописанія дательнаго и предложнаго падежей.

— Въ предложномъ падежѣ—*объ ученикѣ*—въ концѣ какая буква стоитъ? (Дательные и предложные падежи существительныхъ, объ окончаніи которыхъ спрашиваетъ учитель дѣтей, всѣ непремѣнно должны быть написаны имъ на классной доскѣ съ подчеркнутою падежною буквою *ѣ:* о книгѣ и т. д.)

«*Ѣ*».

— На какую букву оканчивается предложный падежъ существительнаго *домъ?*

«На *ѣ*».

— Какая буква стоитъ въ дательномъ и предложномъ падежахъ существительныхъ *сестра* и *книга?*

«Тоже буква *ѣ*».

— Какое же правило можно составить о правописаніи дательнаго и предложнаго падежей имени существительнаго?

«Имя существительное въ дательномъ и предложномъ падежахъ оканчивается на *ѣ*».

— Да, это вѣрно; только всегда ли такъ бываетъ? Существительное *ученикъ*, что имѣетъ въ дательномъ падежѣ въ окончаніи?

«*У: ученику*».

— Вотъ видите: есть существительныя, гдѣ дательный падежъ оканчивается не на *ѣ,* а на *у*. Слѣдовательно, какъ же точнѣе сказать, когда имя существительное въ дательномъ и предложномъ падежахъ оканчивается на *ѣ*?

Дѣти молчатъ.

Учитель продолжаетъ:

— Существительное оканчивается въ дательномъ и предложномъ падежахъ на *ѣ* тогда, когда при произношеніи въ концѣ ихъ слышенъ звукъ *е*. *Сестрѣ*. Какой это падежъ?

«Дательный».

— Какой звукъ слышенъ въ концѣ этого падежа?

«Звукъ *е*».

— Вотъ этотъ-то звукъ *е* и надобно выражать при письмѣ буквою *ѣ*. Выньте теперь тетради и напишите нѣсколько примѣровъ, гдѣ будутъ имена существительныя въ дательномъ и предложномъ падежахъ. *Не радуйся чужой бѣдѣ. Не* пишите отдѣльно, съ буквою *е*. *Бѣдѣ*—въ корнѣ этого слова пишется *ѣ*. Какой падежъ *бѣдѣ?*

«Дательный».

— Какой звукъ слышенъ въ концѣ этого падежа?

«Звукъ *е*».

— Какъ надо выразить его?

«Буквою *ѣ*».

— Пишите теперь данное вамъ предложеніе.

Затѣмъ диктуется другое предложеніе: *Богъ на небѣ, царь на землѣ.* Когда ученики повторятъ это предложеніе раза два-три, учитель спрашиваетъ:

— Какое здѣсь первое слово?

«*Богъ*».

— Второе?

«*На*».

— Третье?

«*Небѣ*».

— Четвертое?

«*Царь*».

— Пятое?

«*На*».

— Шестое?

«*Землѣ*».

Если ученики предлогъ *на* будутъ считать за одно слово съ именемъ существительнымъ (на небѣ, на землѣ), учитель долженъ объяснить имъ, что это отдѣльныя слова, потому что послѣ нихъ могутъ быть поставлены вопросы *на* чемъ? (на небѣ, на землѣ).

— Какой падежъ—*на небѣ?*

«Предложный».

— А—*на землѣ?*

«Тоже предложный падежъ».

— Значитъ, какая буква должна быть поставлена на концѣ ихъ?

«*Ѣ*».

— Теперь пишите данное вамъ предложеніе.

Относительно письма существительныхъ съ буквою *и* въ дательномъ и предложномъ падежахъ долженъ быть данъ особый урокъ тогда, когда они утвердятся въ правильномъ письмѣ дательнаго и предложнаго падежей съ буквою *ѣ*.

14. *Правописаніе падежныхъ окончаній именъ прилагательныхъ.*

Учитель пишетъ на классной доскѣ: *Умный мальчикъ*, и затѣмъ говоритъ:

— Какая часть рѣчи *мальчикъ?*

«Имя существительное».

— *Умный?*

«Имя прилагательное».

— На какой вопросъ отвѣчаетъ прилагательное *умный?*

«На вопросъ *какой*».

— Надпишемъ этотъ вопросъ надъ прилагательнымъ *умный* $\frac{\text{какой?}}{\text{умный.}}$ Какой падежъ *мальчикъ?*

«Именительный».

— Замѣтьте, въ какомъ падежѣ стоитъ имя существительное, въ такомъ же падежѣ всегда стоитъ и имя прилагательное, находящееся при немъ. Значитъ, въ какомъ падежѣ стоитъ здѣсь имя прилагательное *умный?*

«Въ именительномъ падежѣ».

— А въ какомъ родѣ?

«Въ мужескомъ».

— Почему?

«Потому что *мальчикъ* мужескаго рода».

(Если дѣти не дадутъ такого отвѣта, учитель долженъ навести ихъ на него).

— Напишемъ предъ словомъ *умный* именительный падежъ. *Мальчикъ*—какъ будетъ родительный падежъ?

«*Мальчика*».

— *Умнаго мальчика.* На какой вопросъ отвѣчаетъ прилагательное *умнаго?*

«На вопросъ *какого?*»

— Надпишемъ и этотъ вопросъ надъ именемъ прилагательнымъ *умнаго* $\frac{\text{какого?}}{\text{умнаго}}$ *мальчика.* Какой падежъ *мальчика?*

«Родительный».

— Значитъ, и *умнаго* въ какомъ падежѣ стоитъ?

«Въ родительномъ падежѣ».

— Напишемъ предъ родительнымъ падежомъ *умнаго мальчика* слова: родительный падежъ $\frac{\text{какого?}}{\text{умнаго}}$ *мальчика.*

— *Умному мальчику.* На какой вопросъ отвѣчаетъ прилагательное *умному?*

«На вопросъ *какому*».

— Надпишемъ его надъ прилагательнымъ *умному:* $\frac{\text{какому?}}{\text{умному}}$ *мальчику.*

— Какой падежъ *мальчику?*

«Дательный падежъ».

— Значитъ, и прилагательное *умному* въ какомъ падежѣ стоитъ?

«Въ дательномъ».

— Напишемъ, что это дательный падежъ.

Дательный падежъ: $\frac{\text{какому?}}{\text{умному}}$ *мальчику.*

— Винительный падежъ въ существительномъ *мальчикъ* сходенъ съ какимъ падежомъ?

«Съ родительнымъ».

— То же будетъ и съ винительнымъ падежомъ имени прилагательнаго. Напишемъ на доскѣ и этотъ падежъ.

Винительный падежъ: $\frac{\text{какого?}}{\text{умнаго}}$ *мальчика.*

— *Умнымъ мальчикомъ.* На какой вопросъ отвѣчаетъ прилагательное *умнымъ?*

«На вопросъ *какимъ*».

— Надпишемъ этотъ вопросъ: $\frac{\text{какимъ?}}{\text{умнымъ}}$ *мальчикомъ.*

— Въ какомъ падежѣ стоитъ существительное *мальчикомъ?*

«Въ творительномъ».

— Значитъ, и прилагательное *умнымъ* въ какомъ падежѣ стоитъ?

«Въ творительномъ».

— Напишемъ и этотъ падежъ на классной доскѣ.

Творительный падежъ: $\frac{\text{какимъ?}}{\text{умнымъ}}$ *мальчикомъ*.

Предложный падежъ имени прилагательнаго объясняется одинаково съ остальными падежами.

— N, смотри на доску и читай всѣ падежи имени существительнаго и прилагательнаго.

Ученикъ исполняетъ требованіе учителя.

— На какой вопросъ отвѣчаетъ имя прилагательное въ именительномъ падежѣ?

«На вопросъ *какой*».

— Въ родительномъ?

«На вопросъ *какого*».

— Въ дательномъ?

«На вопросъ *какому*» и т. д.

— Теперь смотрите, какъ пишется имя прилагательное въ каждомъ падежѣ. Въ именительномъ падежѣ на вопросъ *какой*, какъ оно оканчивается?

«На *ый*».

Учитель при этомъ окончаніе каждаго падежа при объясненіи его подчеркиваетъ для того, чтобы лучше запечатлѣть его въ сознаніи дѣтей.

— Въ родительномъ падежѣ, по вопросу *какого*, какъ оканчивается прилагательное *умный*?

«На *аго*».

— А какъ произносится это окончаніе въ разговорной рѣчи?

«*Умнова, умнава*».

— Да, произносится это слово *умнова*, *умнава*, а надо писать *умнаго*.

Подобные вопросы предлагаются дѣтямъ относительно творительнаго и предложныхъ падежей.

Выньте тетради и спишите въ нихъ имя прилагательное *умный* вмѣстѣ съ именемъ существительнымъ *мальчикъ* во всѣхъ падежахъ мужескаго рода. Поставьте при этомъ надъ именемъ прилагательнымъ

и тѣ вопросы, какіе стоятъ надъ нимъ на классной доскѣ.

Ученики исполняютъ сказанное имъ.

Учитель стираетъ съ доски склоненіе имени прилагательнаго вмѣстѣ съ именемъ существительнымъ, а также велитъ дѣтямъ положить въ столъ тетради.

— Просклоняйте теперь имя прилагательное вмѣстѣ съ именемъ существительнымъ. Я буду давать вамъ вопросы падежей, а вы склоняйте слова: *добрый человѣкъ. Кто?*

«*Добрый человѣкъ*».

— Что напишете въ концѣ имени прилагательнаго *добрый?*

«*Ый*».

— *Кого?*

«*Добраго человѣка*».

— Что напишете въ концѣ родительнаго падежа *добраго?*

«*Аго*».

— А какъ онъ произносится?

«*Добрава, доброва*».

— *Кому?*

«*Доброму человѣку*».

— Какъ пишется дательный падежъ *доброму* въ концѣ?

«*Ому:* доброму человѣку».

Подобные же вопросы предлагаются дѣтямъ относительно винительнаго, творительнаго и предложнаго падежей.

— Просклоняйте теперь имя прилагательное *красный* одно, безъ имени существительнаго. Какъ будетъ именительный падежъ?

«*Красный*».

— На какой вопросъ оно отвѣчаетъ?

«На вопросъ *какой*».

— Въ концѣ его что пишется?

«*Ый*».

— Какъ родительный падежъ *красный?*

«*Краснаго*».

— На какой вопросъ отвѣчаетъ?

«На вопросъ *какого*».

— Какъ пишется?

«*Аго*: краснаго» и т. д.

— А теперь скажите мнѣ въ имени прилагательномъ *красный* одни лишь окончанія каждаго падежа.

«Именител. — *ый*, родител. — *аго*, дательн. — *ому*» и т. д.

— Выньте тетради и напишите нѣсколько предложеній съ именами прилагательными въ разныхъ падежахъ. *Новаго счастія ищи, а стараго не теряй.* Слово *счастія* пишется *сч;* предъ словомъ *а* поставьте *запятую*. Какъ напишете *новаго?*

«Съ окончаніемъ *аго*».

— Почему?

«Потому что это имя прилагательное, стоящее въ родительномъ падежѣ».

— Ты, N, какъ напишешь слово *стараго?*

«Тоже съ окончаніемъ *аго*».

— Почему?

«Потому что это имя прилагательное, стоящее въ родительномъ падежѣ».

— Пишите.

Дѣти исполняютъ данную имъ работу.

— *Живемъ въ старомъ деревянномъ домѣ.* Какъ напишете слова *въ старомъ деревянномъ?*

«*Въ* отдѣльно, а въ словахъ *старомъ* и *деревянномъ* въ концѣ напишемъ *омъ*».

— Почему?

«Потому что это имена прилагательныя, стоящія въ предложномъ падежѣ».

По образцу указаннаго объясненія ведутся объясненія склоненій именъ прилагательныхъ въ женскомъ и среднемъ родѣ единств. числа и во всѣхъ падежахъ множествен. числа въ прилагательномъ съ окончаніемъ *ый* и *ій*.

15. *Письмо сравнительной степени именъ прилагательныхъ.*

(Предполагается, что урокъ этотъ дается дѣтямъ

послѣ того, какъ они на рядѣ примѣровъ хорошо ознакомлены съ понятіемъ объ имени прилагательномъ).

Учитель пишетъ на классной доскѣ слѣдующія предложенія: 1. Собака умна. 2. Собака умн*ѣе* овцы. 3. Малина вкусна. 4. Малина вкусн*ѣй* калины. 5. Серебро дорого. 6. Серебро дорож*е* мѣди. 7. Одесса богата и красива. 8. Одесса богач*е* и красив*ѣе* Кіева и Харькова. (Окончанія сравнительныхъ степеней при этомъ должны быть подчеркнуты.)

— N, прочти первое и второе предложенія.

Ученикъ читаетъ ихъ.

— Какая часть рѣчи—*умна?*

«Имя прилагательное».

— Почему?

«Потому что этимъ словомъ показывается качество собаки».

— Какая часть рѣчи *умнѣе?*

«Тоже имя прилагательное: имъ тоже показывается качество собаки».

— Прилагательными *умна* и *умнѣе* разныя качества собаки показываются или одно и то же?

«Одно и то же».

— Да, ими означается одно и то же качество собаки, но различно. Показывается ли прилагательнымъ *умна*, сколько этого качества находится въ собакѣ, сравнительно съ какимъ-либо другимъ животнымъ, или показывается имъ только то, что въ собакѣ есть умъ?

«Прилагательнымъ *умна* не показывается количество этого ума, сравнительно съ какимъ-либо другимъ животнымъ, а показывается лишь то, что умъ находится въ собакѣ».

— А прилагательнымъ *умнѣе* (собака умн*ѣе* овцы) показывается ли только то, что это качество находится въ собакѣ, или имъ показывается еще то, сколько ума находится въ собакѣ сравнительно съ овцой?

«Прилагательнымъ *умнѣе* показывается, что этого качества находится въ собакѣ больше, нежели въ овцѣ».

— Слѣдовательно, какая же разница между прилагательными *умна* и *умнѣе?*

«Прилагательнымъ *умна* показывается это качество безъ сравненія его съ такимъ же качествомъ другихъ животныхъ, а прилагательнымъ *умнѣе* показывается, что этого качества находится больше въ собакѣ, сравнительно съ овцой».

— N, читай третье и четвертое предложенія.

Ученикъ читаетъ ихъ.

— Какія части рѣчи въ этихъ предложеніяхъ *вкусна* и *вкуснѣй?*

«Имена прилагательныя, потому что ими означается качество малины».

— Показывается ли прилагательнымъ *вкусна,* сколько этого качества находится въ малинѣ сравнительно съ другими ягодами, или имъ показывается лишь то, что въ малинѣ есть вкусъ?

«Прилагательнымъ *вкусна* не показывается количество этого качества сравнительно съ такимъ же качествомъ другихъ ягодъ, а показывается лишь то, что оно находится въ малинѣ».

— А прилагательнымъ *вкуснѣй* показывается ли также только то, что это качество находится въ малинѣ, или имъ показывается еще то, сколько вкуса находится въ малинѣ сравнительно со вкусомъ калины?

«Прилагательнымъ *вкуснѣй* показывается, что этого качества находится въ малинѣ больше, нежели въ калинѣ».

— N, читай пятое и шестое предложенія.

Ученикъ читаетъ.

Анализъ прилагательныхъ въ пятомъ и шестомъ предложеніяхъ, а равно въ седьмомъ и восьмомъ дѣлается такой, какой сдѣланъ былъ надъ прилагательными въ первыхъ четырехъ предложеніяхъ.

— Слушайте, дѣти: когда именемъ прилагательнымъ показывается качество предмета безъ опредѣленія его количества, оно называется *положительной степенью* прилагательнаго. Когда же прилагательнымъ

показывается, что въ одномъ предметѣ больше какого-либо качества, нежели въ другомъ, то оно называется *сравнительною степенью* прилагательнаго.

Дѣти повторяютъ опредѣленіе положительной и сравнительной степени.

— Скажите хоромъ: *положительная* степень, *сравнительная* степень.

Дѣти и хоромъ называютъ эти степени. При этомъ учитель пишетъ эти термины на классной доскѣ для того, чтобы дѣти лучше запомнили ихъ.

— Теперь сами составьте нѣсколько такихъ предложеній, гдѣ находились бы имена прилагательныя сначала въ положительной степени.

«*Изба тепла*».

— Почему прилагательное *тепла* называете вы положительной степенью?

«Потому что имъ не показывается, сколько теплоты находится въ избѣ, сравнительно съ какими-либо другими постройками».

— Кто еще нашелъ прилагательное въ положительной степени?

«*Наша рѣка глубока*».

— Теперь назовите нѣсколько такихъ предложеній, гдѣ бы имена прилагательныя стояли въ сравнинной степени?

«*Учитель умнѣе учениковъ*».

— Почему прилагательное *умнѣе* называете вы сравнительной степенью?

«Потому что имъ показывается, что въ учителѣ больше ума, чѣмъ въ ученикахъ».

— Теперь, дѣти, мы посмотримъ, какъ пишется сравнительная степень именъ прилагательныхъ. Въ сравнительной степени *умнѣе* и *красивѣе* какія буквы написаны въ концѣ? Замѣтьте, дѣти: послѣднія буквы сравнительныхъ степеней всѣ подчеркнуты мною.

«Буквы *ѣе*».

— А въ сравнительной степени *вкуснѣй* какія послѣднія буквы?

«*Ѣй*».

— На что оканчиваются сравнительныя степени *дороже* и *богаче?*

«На *е*».

— Итакъ, сколько же разныхъ окончаній находится въ сравнительныхъ степеняхъ и какія они?

«Три окончанія: *ѣе, ѣй, е*».

— Слѣдовательно, какое же правило вы составите относительно правописанія сравнительной степени?

«Въ концѣ сравнительной степени надобно писать *ѣе, ѣй* и *е*».

— Вѣрно, но вотъ, вопросъ: когда въ ней надобно писать *ѣ* и когда *е?*

Дѣти молчатъ.

— Въ первыхъ двухъ окончаніяхъ сравнительной степени сколько находится звуковъ?

«Два».

— Какіе?

«*Ѣе* и *ѣй* (*ѣ* и *е; ѣ* и *й*)».

— А въ третьемъ окончаніи сравнительной степени сколько находится звуковъ?

«Одинъ звукъ *е*».

— Слѣдовательно, когда въ сравнительной степени надобно писать *ѣ* и когди *е?*»

«Когда сравнительная степень оканчивается на два звука, то надобно писать *ѣ* и послѣ него *е* или *й;* когда же она оканчивается на одинъ звукъ, то надобно писать въ концѣ ея букву *е*».

— Теперь, дѣти, выньте тетради и напишите нѣсколько предложеній, гдѣ будутъ находиться имена прилагательныя въ сравнительной степени. *Бритва острѣе ножа.* Повторите это предложеніе.

Дѣти повторяютъ сказанное учителемъ предложеніе, произнося его громко, отчетливо, не торопливо и по-книжному (*о*стрѣе н*о*жа).

— Прилагательное *острѣе* какъ напишете на концѣ?

«*Ѣе*».

— Почему?

«Потому что это сравнительная степень».

— А почему въ ней сначала напишете *ѣ*, а потомъ *е?*

«Потому что когда сравнительная степень оканчивается на два гласныхъ звука, то первый гласный звукъ выражается буквой *ѣ*, а второй—буквой *е*».

Во время письма дѣтьми предложеній учитель ходитъ между партами, чтобы видѣть, какъ они пишутъ каждое слово.

— *Свой хлѣбъ сытнѣе чужого калача.* Повторите это предложеніе.

Дѣти повторяютъ его.

— Какъ слѣдуетъ написать прилагательное *сытнѣе?*

«*Ѣе*».

— Почему?

«Потому что это сравнительная степень».

— *Хлѣбъ.* Напишите въ корнѣ этого слова букву *ѣ.* Въ словѣ *калача* обѣ сомнительныя гласныя напишите чрезъ букву *а.*

16. *Письмо количественныхъ числительныхъ, начиная съ 11 до 20 и 30, затѣмъ, начиная съ 500 до 900.*

Учитель пишетъ на доскѣ: *одинна-дцать, двѣнадцать, трина-дцать* (отъ 11 до 20 и 30); пятьдесятъ, шестьдесятъ (отъ 50 до 80 и съ 500 до 900).

— Смотрите, дѣти, какъ пишутся количественныя числительныя. Въ числительныхъ отъ 11 до 20 и 30 какія послѣднія буквы вы видите на концѣ числительныхъ, начиная съ 11 до 20 и въ числительномъ 30?

«*Дцать*».

— Кромѣ того, въ числительномъ 11 сколько разъ написана буква *н?*

«Два раза».

— Въ числительномъ 12 что стоитъ въ первомъ слогѣ?

«Буква *ѣ*».

— Въ числительныхъ съ 50 до 90 и съ 500 до 900 какія буквы написаны въ срединѣ и въ концѣ?

«Въ срединѣ ихъ поставленъ *ь*, а въ концѣ *ъ*».

— Напишите нѣсколько предложенiй съ указанными числительными: *Старшему сыну пошелъ двѣнадцатый годъ.* Какъ напишете *двѣнадцатый?*

«Въ первомъ слогѣ поставимъ *ѣ* и въ концѣ напишемъ *дцатый*».

— Пишите.

Дѣти пишутъ данное предложенiе.

Правописанiе падежей числительныхъ и порядковыхъ ведется аналогично объясненiю правописанiя падежей именъ существительныхъ и прилагательныхъ. Только при склоненiи числительныхъ количественныхъ падежные вопросы записываются иные: $\frac{\text{сколько?}}{\text{два}}$ $\frac{\text{сколькими?}}{\text{двумя}}$ и т. д.

17. *Письмо падежей личныхъ мѣстоименiй.*

(Урокъ долженъ быть данъ тогда, когда дѣти получили понятiе о личныхъ мѣстоименiяхъ на основанiи анализа нѣсколькихъ примѣровъ).

— *Я пою.* Какое это мѣстоименiе?

«Личное мѣстоименiе перваго лица».

— На какой вопросъ оно отвѣчаетъ?

«На вопросъ *кто*».

— Да, подобно имени существ. одушевленному, оно отвѣчаетъ на вопросъ *кто.* Значитъ, какой будетъ падежъ *я?*

«Именительный».

— Запишемъ это: именит. падежъ $\frac{\text{кто?}}{\text{я}}$. *Меня не было дома.* Какое это мѣстоименiе *меня?*

«Тоже личное мѣстоименiе перваго лица».

— На какой вопросъ оно отвѣчаетъ?

«На вопросъ *кого*».

— Значитъ, какой будетъ падежъ?

«Родительный».

— Запишемъ: родительный падежъ: *меня.*

Подобнымъ образомъ ведется объясненiе и остальныхъ падежей. Когда всѣ падежи съ вопросами написаны на доскѣ, учитель приступаетъ къ объясненiю правописанiя ихъ.

— Родительный падежъ *меня* какъ написанъ на доскѣ?

«Съ буквою *е*: меня».

— Дательный падежъ *мнѣ* какъ написанъ на доскѣ?

«Съ буквою *ѣ*».

Подобнымъ образомъ объясняется правописаніе и остальныхъ падежей. По окончаніи объясненія правописанія падежей учитель спрашиваетъ дѣтей:

— Есть сходство въ правописаніи дательнаго и предложнаго падежей въ личномъ мѣстоименіи *я*?

«Есть: подобно именамъ существительнымъ, мѣстоименіе *я* въ дательномъ и предложномъ падежахъ оканчивается на *ѣ*».

— Напишите теперь нѣсколько примѣровъ съ разными падежами личнаго мѣстоименія перваго лица: *Мать часто вспоминаетъ обо мнѣ.* Какъ напишете *мнѣ*?

«Съ буквою *ѣ*».

— Почему?

«Это предложный падежъ».

Объясненіе правописанія остальныхъ мѣстоименій ведется подобнымъ же образомъ. Конечно, главнымъ образомъ при этомъ обращается вниманіе на правописаніе такихъ фразъ, въ которыхъ дѣти чаще всего ошибаются.

18. *Письмо неопредѣленнаго наклоненія глаголовъ.*

— *Я хочу гулять.* Какая часть рѣчи *гулять*?

«Глаголъ».

— Почему?

«Потому что имъ означается дѣйствіе».

— На какой вопросъ отвѣчаетъ глаголъ *гулять*?

«На вопросъ *что дѣлать*».

— Скажите сами такую рѣчь, гдѣ былъ бы глаголъ, отвѣчающій на вопросъ *что дѣлать*».

«*Братъ долженъ пѣть*».

— Гдѣ здѣсь глаголъ?

«*Пѣть*».

— На какой вопросъ онъ отвѣчаетъ?

«На вопросъ *что дѣлать*».

— *Дѣти должны учиться.* Гдѣ здѣсь глаголъ?

«*Учиться*».

— На какой вопросъ онъ отвѣчаетъ?

«На вопросъ *что дѣлать*».

— *Огнемъ можно обжечь руки.* Гдѣ здѣсь глаголъ?

«*Обжечь*».

— На какой вопросъ онъ отвѣчаетъ?

«На вопросъ *что дѣлать*».

— *Пѣвчіе не успѣли спѣться.* Есть здѣсь глаголъ, отвѣчающій на вопросъ *что дѣлать?*

«Есть: *спѣться*».

— Всѣ формы глагола, отвѣчающія на вопросъ *что дѣлать*, называются *неопредѣленнымъ наклоненіемъ.* Скажите всѣ хоромъ: *неопредѣленное наклоненіе.* (При этомъ учитель терминъ *неопредѣленное наклоненіе* пишетъ на классной доскѣ.) *Вредно лѣниться.* Есть здѣсь неопредѣленное наклоненіе?

«Есть: *лѣниться*».

— Почему эта форма глагола составляетъ *неопредѣленное* наклоненіе?

«Потому что она отвѣчаетъ на вопросъ: *что дѣлать*».

— Напишемъ на доскѣ нѣсколько неопредѣленныхъ наклоненій: *гуля-ть, пѣ-ть, обже-чь, спѣ-ться.* На что оканчивается неопредѣленное наклоненіе перваго и второго глаголовъ?

«На *ть*».

— На что оканчивается третій глаголъ?

«На *чь*».

— На что оканчивается четвертый глаголъ?

«На *ться*».

— Слѣдовательно, что надобно писать въ концѣ неопредѣленнаго наклоненія глаголовъ?

«Въ концѣ неопредѣленнаго наклоненія глаголовъ надобно писать *ть, чь* и *ться*».

— Напишите нѣсколько предложеній, гдѣ будутъ глаголы въ неопредѣленномъ наклоненіи: *Я ѣду лѣчиться.* Въ какомъ наклоненіи стоитъ глаголъ *лѣчиться?*

«Въ неопредѣленномъ».

— Слѣдовательно, какъ надобно написать его въ концѣ?

«*Тъся*».

— А какъ неопредѣленное наклоненіе глагола *лѣчиться* произносится нами?

«*Лѣчитца*».

— Да, произносится оно *лѣчитца*, а писать надобно *лѣчиться*. Пишите теперь данное вамъ предложеніе. Замѣтьте, что слова *ѣду* и *лѣчиться* пишутся чрезъ *ѣ*.

Дѣти пишутъ: *Я ѣду лѣчиться.*

— *Кота собралися сѣчь.* Гдѣ здѣсь неопредѣленное наклоненіе?

«*Сѣчь*».

— Какъ надобно написать его въ концѣ?

«*Чь*».

— Пишите. Слово *сѣчь* пишется чрезъ *ѣ*.

Дѣти пишутъ: *Кота собралися сѣчь.*

— N, произнеси неопредѣленное наклоненіе *спѣться.*

«*Спѣ-ться*».

— Какой звукъ слышенъ предъ *ть*?

«Звукъ *е*».

— Замѣтьте: звукъ *е*, находящійся въ неопред. наклоненіи предъ *ть*, всегда пишется чрезъ *ѣ*. Поэтому на классной доскѣ въ четвертомъ неопредѣленномъ наклоненіе *спѣться* предъ *ть* поставлена буква *ѣ*.

— Напишите: *Мельница начала вертѣться.* Какъ напишете неопред. наклоненіе *вертѣться?*

«Въ концѣ поставимъ *ться*».

— Есть въ немъ звукъ *е* предъ *ть?*

«Есть».

— Какъ надо написать его?

«Чрезъ *ѣ*».

— Пишите. Въ первыхъ слогахъ *мельница* и *вертѣться* пишите *е*.

Ученики пишутъ: *Мельница начала вертѣться.*

— *Вертѣлся.* Это тотъ же глаголъ, что и вертѣться или другой?

«Тотъ же».

— Есть и въ этомъ глаголѣ въ концѣ звукъ *е?*

«Есть».

— Звукъ *е* стоитъ въ немъ послѣ того согласнаго звука, какъ и въ неопред. наклоненіи *вертѣться* или послѣ другого звука?

«Послѣ того же звука—именно послѣ звука *т*».

— Такъ какъ въ глаголѣ *вертѣлся* звукъ *е* находится на томъ же мѣстѣ, гдѣ онъ стоитъ и въ словѣ *вертѣться,* то принято его выражать тоже буквою *ѣ*. Значитъ, что надобно написать въ глаголѣ *вертѣлся* послѣ *т* для выраженіе звука *е?*

«*Ѣ*».

— Напишите глаголъ *вертѣлся.*

Дѣти пишутъ: *вертѣлся.*

— *Я говѣю.* Какъ напишете въ этомъ глаголѣ звукъ *е?*

«Чрезъ *ѣ*».

— Почему?

«Потому что въ неопредѣленномъ наклоненіи *говѣть* звукъ *е* пишется чрезъ *ѣ*. А въ глаголахъ *говѣть* и *говѣю* звукъ *е* находится въ одномъ и томъ же мѣстѣ—именно стоитъ въ нихъ послѣ звука *в*».

19. *Письмо глаголовъ въ настоящемъ времени изъявительнаго наклоненія.*

— *Я читаю.* На какой вопросъ отвѣчаетъ глаголъ *читаю?*

«На вопросъ *что я дѣлаю*».

— Напишемъ на классной доскѣ глаголъ *читаю,* а надъ нимъ поставимъ вопросъ: *что я дѣлаю:* $\frac{\text{что я дѣлаю?}}{\text{я читаю.}}$ Предъ глаголомъ *читаю* какое стоитъ мѣстоименіе?

«Мѣстоименіе перваго лица: *я*».

— Соотвѣтственно мѣстоименію *я,* стоящему передъ глаголомъ, и глаголъ *читаю* называется *первое лицо.* Поэтому напишемъ на доскѣ: *первое лицо:* $\frac{\text{что я дѣлаю?}}{\text{я читаю.}}$

— *Ты читаешь.* На какой вопросъ отвѣчаетъ глаголъ *читаешь?*

«На вопросъ *что ты дѣлаешь*».

— Напишемъ на доскѣ глаголъ *читаешь* съ вопросомъ надъ нимъ: *что ты дѣлаешь:* $\frac{\text{что ты дѣлаешь?}}{\text{ты читаешь.}}$ Предъ глаголомъ *читаешь* какое стоитъ мѣстоименіе?

«Мѣстоименіе второго лица: *ты*».

— Соотвѣтственно мѣстоименію *ты* и глаголъ *читаешь* называется *второе лицо*. Поэтому напишемъ на доскѣ: *второе лицо:* $\frac{\text{что ты дѣлаешь?}}{\text{ты читаешь.}}$

— *Онъ читаетъ*. На какой вопросъ отвѣчаетъ глаголъ *читаетъ?*

«На вопросъ *что онъ дѣлаетъ*».

— Напишемъ глаголъ *читаетъ* съ вопросомъ надъ нимъ: *что онъ дѣлаетъ:* $\frac{\text{что онъ дѣлаетъ?}}{\text{онъ читаетъ.}}$ Предъ глаголомъ *читаетъ* какое стоитъ мѣстоименіе?

«Мѣстоименіе третьяго лица: *онъ*».

— На основаніи этого и глаголъ *читаетъ* называется *третье лицо*. Поэтому напишемъ на доскѣ: *третье лицо: онъ читаетъ*.

Подобно указанному объясненію всѣхъ трехъ лицъ единственнаго числа, ведется объясненіе всѣхъ трехъ лицъ и множеств. числа. Въ результатѣ получается на доскѣ спряженіе глагола въ слѣдующемъ видѣ (личныя окончанія глагола должны быть отдѣлены *чертою* отъ основы глагола и даже подчеркнуты):

Первое лицо: $\frac{\text{что я дѣлаю?}}{\text{я чита-}\textit{ю}.}$

Второе лицо: $\frac{\text{что ты дѣлаешь?}}{\text{ты чита-}\textit{ешь}.}$

Третье лицо: $\frac{\text{что онъ дѣлаетъ?}}{\text{онъ чита-}\textit{етъ}.}$

Первое лицо: $\frac{\text{что мы дѣлаемъ?}}{\text{мы чита-}\textit{емъ}.}$ и т. д.

Когда ученики проспрягали глаголъ *читаю* въ настоящемъ времени обоихъ чиселъ, учитель спрашиваетъ:

— Въ какомъ числѣ стоятъ передъ глаголами мѣстоименія: *я, ты, онъ?*

«Въ единственномъ числѣ».

— На этомъ основаніи и глаголы *читаю, читаешь* и *читаетъ* называются глаголами единственнаго числа.

(Такъ же объясняется и множественное число глагола *читать*). При этомъ на классной доскѣ записываются и числа глагола въ соотвѣтственныхъ мѣстахъ.

— Глаголомъ: *я читаю, ты читаешь* и проч., показывается, какого рода дѣйствіе, такое ли, которое теперь, въ настоящую минуту совершается, или такое,

которое прежде совершилось, или когда-нибудь будетъ совершаться?

«Такое дѣйствіе, которое совершается въ настоящую минуту, когда мы говоримъ о немъ».

— Когда формою глагола показывается такое дѣйствіе, которое совершается въ настоящее время, теперь, то глаголъ называется *настоящимъ временемъ*. Слѣдовательно, глаголы: *я читаю, ты читаешь* и проч., въ какомъ времени поставлены?

«Въ настоящемъ времени».

— Запишемъ это на доскѣ.

При этомъ спряженіе на доскѣ явится уже въ слѣдующемъ видѣ:

Настоящее время.	*Единственное число.*		*Множественное число.*	
	Я	что дѣлаю? / чита-*ю*.	Мы	что дѣлаемъ? / чита-*емъ*.
	Ты	что дѣлаешь? / чита-*ешь*.	Вы	что дѣлаете? / чита-*ете*.
	Онъ	что дѣлаетъ? / чита-*етъ*.	Они	что дѣлаютъ? / чита-*ютъ*.

— Замѣтьте, когда глаголъ измѣняется по лицамъ, числамъ и временамъ, то это называется *спряженіемъ*. (При этомъ слово *спряженіе* пишется на классной доскѣ, и дѣти поодиночкѣ и хоромъ повторяютъ его.)

Когда дѣти усвоили спряженіе настоящаго времени глагола *читать*, учитель переходитъ къ изученію правописанія его.

— Второе лицо глагола—*читаешь*, на что оканчивается?

«На *ешь*».

— Третье лицо?

«На *етъ*», и т. д.

— Слѣдовательно, на что вы должны оканчивать настоящее время не только глагола *читаю*, но и другихъ подобныхъ ему глаголовъ?

«Въ 1-мъ лицѣ на *ю*, во 2-мъ—на *ешь*, въ 3-мъ—на *етъ*» и т. д.

— Выньте тетради и напишите нѣсколько предложеній съ глаголами настоящаго времени: *Ты гуляешь, а отецъ работаетъ*. Какъ напишете глаголъ *гуляешь?*

«Съ окончаніемъ *ешь*».

— Почему?

«Потому что онъ стоитъ въ настоящемъ времени единственнаго числа, второго лица. А во второмъ лицѣ глагола *гуляешь, ешь* пишется съ буквою *е* предъ *ш* и *ь* послѣ *ш*».

— Какъ написать: *работаетъ?*

Дѣти подробно объясняютъ, какъ должно написать этотъ глаголъ.

— Пишите. При письмѣ окончанія глаголовъ настоящаго времени подчеркивайте.

Подобнымъ же образомъ объясняется спряженіе глаголовъ второго спряженія, а также глаголовъ съ окончаніемъ *ться,* почему объясненіе ихъ и не приводится въ видѣ особаго примѣрнаго урока.

20. *Письмо словъ съ приставками: пре, пере, пред, не* и *нѣ.* (Предполагается, что понятіе о приставкѣ, корнѣ и окончаніи раньше сообщено.)

— *Прекрасно.* Гдѣ здѣсь корень?

«*Крас*».

— Гдѣ приставка?

«*Пре*».

— Гдѣ окончаніе?

«*Но*».

— Запомните, что въ приставкѣ *пре* пишется *е.* Выньте тетради и пишите это слово, сначала отдѣляя въ немъ каждую его часть, т.-е. приставку, корень и окончаніе чертою, а потомъ, не отдѣляя ихъ чертою, слитно.

Дѣти пишутъ: *пре-крас-но, прекрасно.*

— Найдите сами такое слово, гдѣ была бы приставка *пре,* и напишите его тоже сначала съ чертами, между частями слова, а потомъ слитно.

Пре-мудр-о, премудро.

— Почему въ приставкѣ *пре* поставлено *е,* а не *ѣ?*

«Потому что въ приставкѣ *пре ѣ* никогда не пишется, а всегда пишется *е*».

«*Переходъ.* Гдѣ здѣсь корень, приставка и окончаніе?

«*Ход*—корень, *пере*—приставка, *ъ*—окончаніе».

— Въ приставкѣ *пере* въ обоихъ случаяхъ пишется *е*. Напишите слово *переходъ* такъ же, какъ сейчасъ писали слово *прекрасно*.

Пере-ход-ъ, переходъ.

— N, почему ты написалъ *пере* съ буквами *е* въ обоихъ случаяхъ?

«Потому что въ приставкѣ *пере* буква *ѣ* не пишется».

— *Предчувствіе.* Гдѣ здѣсь приставка, корень и окончаніе?

«*Пред*—приставка, *чув*—корень, *ствіе*—окончаніе».

— Въ приставкѣ *пред* тоже пишется *е*. Напишите это слово.

Пред-чув-ствіе, предчувствіе.

— *Невидимка.* Гдѣ здѣсь приставка, корень и окончаніе?

«*Не*—приставка, *вид*—корень, *имка*—окончаніе».

— И здѣсь приставка *не* пишется черезъ *е*. Напишите это слово.

Не-вид-имка, невидимка.

— *Нѣкогда жилъ-былъ царь.* Гдѣ приставка, корень и окончаніе въ словѣ *нѣкогда?*

«*Нѣ*—приставка, *когд*—корень, *а*—окончаніе» (ученики начальной школы не могутъ знать, что здѣсь корнемъ служитъ одинъ звукъ *к*, и поэтому пусть они относятъ къ корню цѣлыхъ четыре звука *когд*; бѣды въ этомъ нѣтъ никакой при изученіи ими лишь элементовъ грамматики).

— Здѣсь въ приставкѣ *не* нужно написать *ѣ*, потому что этой приставкой показывается неопредѣленность, т.-е. царь жилъ когда-то, давно, такъ что о времени этомъ ничего опредѣленнаго сказать нельзя. Напишите теперь слово *нѣкогда*.

«*Нѣ-когд-а, нѣкогда*».

— Почему написали вы *нѣ* съ буквою *ѣ*?

«Потому что этою приставкою показывается неопредѣленность времени жизни царя».

— *Ученику некогда гулять.* Что означается здѣсь приставкою *не* — неопредѣленность времени прогулки или то, что у ученика нѣтъ времени для прогулки?

«Здѣсь приставкою показывается, что у ученика нѣтъ времени для прогулки».

— Когда приставкою *не* отрицается что-либо, то эта приставка пишется съ буквою *е*. Напишите: *Ученику некогда гулять.*

Ученики пишутъ: *Ученику некогда гулять.*

— Почему вы написали приставку *не* съ буквою *е*, а не съ буквою *ѣ?*

«Потому что здѣсь этою приставкою выражается лишь отрицаніе».

— А если бы я сказалъ: *Нѣкогда ученикъ былъ боленъ*, какъ бы вы написали здѣсь приставку *нѣ?*

«Съ буквою *ѣ*».

— Почему здѣсь должна быть буква *ѣ?*

«Потому что здѣсь никакого отрицанія не означается, а показывается только неопредѣленность времени».

— Да, здѣсь выражается неопредѣленность времени, такъ что слово *нѣкогда* прямо можно замѣнить словомъ *когда-то.*

— *Нѣсколько минутъ прошло послѣ урока.* Какъ напишете слово *нѣсколько?*

«Съ буквою *ѣ* въ приставкѣ».

— Почему?

«Потому что и здѣсь приставкой *нѣ* показывается неопредѣленность: *прошло нѣсколько минутъ*, а сколько именно—неизвѣстно».

— *Нѣкоторые солдаты были убиты на войнѣ.* Какъ напишете здѣсь слово *нѣкоторые?*

«Въ приставкѣ *нѣ* напишемъ букву *ѣ*».

— Почему?

«Потому что словомъ *нѣкоторые* показывается неопредѣленность: *нѣкоторые солдаты были убиты*, а какіе именно и сколько ихъ убито—неизвѣстно».

— Какое же правило можно составить относительно письма приставокъ?

«Во всѣхъ приставкахъ звукъ *е* выражается буквою *е*. Только въ приставкѣ *нѣ*, когда ею выражается неопредѣленность, надобно писать *ѣ*.

21. *Письмо словъ съ приставками: ИЗ, ВОЗ, НИЗ, РАЗ предъ шопотными (исключая С), шипящими (исключая Ж) и предъ Ц.*

Учитель пишетъ на классной доскѣ въ одной строкѣ приставки: *из, воз, низ, раз*, въ другой, нижней, слова: 1) шопотныя буквы, кромѣ *с*, 2) шипящія буквы, кромѣ *ж*, и 3) буква *ц*. Затѣмъ, произнося слово, напримѣръ, *источникъ*, спрашиваетъ:

— Назовите здѣсь приставку, корень и окончаніе.

Ис—приставка, *точ*—корень, *никъ*—окончаніе».

— Нѣтъ, здѣсь приставка не *ис*, а *из;* смотрите, какъ она написана на классной доскѣ; приставки *ис* совсѣмъ нѣтъ на русскомъ языкѣ. Но писать надобно эту приставку въ словѣ *источникъ* съ буквою *с*. Почему?—спросите вы.—Потому что приставка эта стоитъ передъ шопотною буквою корня *т (точ)*. Напишите теперь слово *источникъ*.

Ис-точ-никъ, источникъ.

— Почему въ приставкѣ *из* написали вы *с*, а не *з*?

«Потому что послѣ этой приставки корень начинается съ шопотной буквы *т*».

— *Расшатать столбъ*. Гдѣ приставка, корень и окончаніе въ словѣ *расшатать?*

«*Рас*—приставка, *шат*—корень, *ать*—окончаніе».

— И здѣсь приставка не *рас*, а *раз*, какъ написано на классной доскѣ; приставки *рас* тоже совсѣмъ нѣтъ въ русскомъ языкѣ. Но писать надобно эту приставку въ словѣ *расшатать* съ буквою *с*, потому что приставка эта стоитъ предъ шипящею буквою корня *ш (шат)*. Напишите это слово, какъ объяснено мною.

Рас-шат-ать, расшатать.

— Почему вы написали не *раз*, а *рас?*

«Потому что послѣ этой приставки корень начинается съ шипящей буквы *ш*. А когда онъ начинается съ шипящей буквы, то въ концѣ приставки *раз* вмѣсто *з* принято писать *с*.

— *Расцѣловать*. Найдите здѣсь приставку, корень и окончаніе.

«*Рас*—приставка, *цѣл*—корень, *овать*—окончаніе».

— Нѣтъ, здѣсь приставка не *рас,* а *раз...*

(Объясненіе предлагается такое же, которое только что изложено при анализѣ слова *расшатать;* только вмѣсто шипящей буквы корня *ш*, указывается здѣсь на букву корня *цѣл—ц*).

— Напишите теперь слово *расцѣловать.*

Дѣти пишутъ: *рас-цѣл-овать, расцѣловать.*

— Почему вы вмѣсто *з* въ приставкѣ написали букву *с?*

«Потому что эта приставка стоитъ передъ буквой *ц* корня *цѣл*».

— *Разстроить.* Нужно ли здѣсь вмѣсто *з* въ приставкѣ писать *с?*

Дѣти молчатъ. Учитель при этомъ говоритъ имъ, что здѣсь корень начинается съ шопотной буквы *с* и потому въ приставкѣ пишется уже не *с*, а *з*. Затѣмъ дѣти пишутъ это слово, какъ объяснено учителемъ, и послѣ написанія его говорятъ учителю, почему они написали буквою *з*, а не буквою *с*.

— *Разжечь.* Нужно ли здѣсь вмѣсто *з* писать *с* въ приставкѣ *раз?*

Объясненіе того, какъ въ словѣ *разжечь* надобно написать приставку, и почему нужно написать ее съ буквою *з*, а не съ буквою *с,* предлагается аналогичное тому, какое только что дано при объясненіи письма слова *разстроить.*

22. *Письмо словъ съ приставками О, ОБ, ОТ, ДО и ПО.*

— *Окрасить.* (Учитель произноситъ это слово по-разговорному.) Найдите въ этомъ словѣ приставку, корень и окончаніе.

«*А*—приставка, *крас*—корень, *ить*—окончаніе».

— Нѣтъ, приставка здѣсь не *а*, а *о*. Поэтому по-книжному надобно произносить это слово *окрасить*, а не *акрасить.* Напишите это слово въ вашихъ тетрадяхъ.

О-крас-ить, окрасить.

— Почему вы написали въ приставкѣ *о*, а не *а*, какъ слышится въ произношеніи?

«Потому что приставки *а* нѣтъ въ русскомъ языкѣ».

(При этомъ учитель пишетъ слово *окрасить* на классной доскѣ, отдѣляя въ немъ чертою приставку, корень и окончаніе *(о-крас-ить)*.

— Гласный звукъ въ приставкѣ *о*—въ словѣ *окрасить*, сомнительный или нѣтъ?

«Сомнительный, потому что на немъ нѣтъ ударенія».

— А можно измѣнить это слово такъ, чтобы надъ приставкой *о* стояло удареніе?

«Нѣтъ, этого нельзя сдѣлать».

— *Показать* (и это слово произносится по-разговорному). Найдите въ этомъ словѣ приставку, корень и окончаніе.

«*Па*—приставка, *каз*—корень, *ать*—окончаніе».

— И здѣсь приставка не *па*, а *по*. Поэтому по-книжному произносится это слово *показать*. Напишите это слово.

По-каз-ать, показать.

— Почему въ приставкѣ написано *по?*

«Потому что нѣтъ приставки *па*, а есть только приставка *по*». (При этомъ учитель пишетъ слово *показать* на классной доскѣ подъ словомъ *о-крас-ить* такъ, чтобы *приставка* приходилась подъ *приставкой*, *корень* подъ *корнемъ*, *окончаніе* подъ *окончаніемъ*).

Подобнымъ же образомъ объясняется правописаніе словъ съ приставками *об*, *от* и *до*.

Когда слова съ указанными приставками написаны будутъ всѣ на классной доскѣ въ видѣ столбца съ отдѣленіемъ въ нихъ чертою приставокъ, корней и окончаній, то дѣтямъ ясно будетъ видно, какія приставки произносятся какъ *а*, а пишутся съ буквой *о*.

О-крас-ить.

Об-дум-ать.

От-дох-нуть.

До-ѣх-ать.

По-каз-ать.

23. *Письмо словъ, въ которыхъ послѣдній звукъ приставки состоитъ изъ звуковъ С и З, а первый звукъ корня изъ звука Ч.*

Учитель пишетъ на классной доскѣ, напримѣръ, слѣдующія два слова: *без-чест-іе и с-част-іе* и затѣмъ предлагаетъ такого рода вопросы:

— Какая приставка и какой корень въ первомъ словѣ?

«*Без*—приставка, *чест*—корень».

— На какой звукъ оканчивается приставка?

«На звукъ *з*».

— Съ какого звука начинается корень?

«Съ звука *ч*».

— *Бещестіе.* (Слово это произносится такъ, чтобы явственно былъ слышенъ звукъ *щ.*)—Какой звукъ вы здѣсь слышите послѣ слога *бе?*

«*Щ*».

(Учитель пишетъ слово *бещестіе* на классной доскѣ вмѣстѣ со словомъ *безчестіе* такъ, чтобы сверху написано было *без-честіе*, а внизу—*бещестіе:*

без-честіе

бещестіе).

— Вмѣсто какихъ буквъ стоитъ *щ?*

«Вмѣсто *з* и *ч*».

— Слѣдовательно, изъ какихъ звуковъ образовался звукъ *щ* въ словѣ *безчестіе?*

«Изъ звуковъ *з* и *ч*».

— Вотъ вы и запомните: когда приставка оканчивается на звукъ *з*, а корень начинается съ звука *ч*, то оба эти звука, сливаясь вмѣстѣ, слышатся какъ *щ*, а написать надобно *зч.* Напишите слово *безчисленный.* Какой здѣсь звукъ слышенъ послѣ слога *бе?*

«*Щ*».

— А какъ надобно писать?

«*Зч*».

Почему?

Потому что здѣсь находится приставка *без* съ звукомъ *з* въ концѣ, а корень начинается съ звука *ч.*

— Пишите. Въ концѣ слово *безчисленный* имѣетъ двѣ буквы *н.*

Без-числ-енный, безчисленный.

Подобнымъ же образомъ объясняется правописаніе словъ, въ которыхъ приставка оканчивается на звукъ *с*, а корень начинается съ звука *ч: с-част-іе.*

24. *Письмо словъ, въ которыхъ* 1) *шопотные звуки приставокъ, находясь предъ громкими звуками корней, произносятся какъ громкіе звуки: С-ДѢЛ-АТЬ (произносится ЗДѢЛАТЬ),* 2) *громкіе же звуки приставокъ, находясь предъ шопотными звуками корней, произносятся, какъ шопотные: ОБ-ТОЧ-ИТЬ (произносится ОПТОЧИТЬ).*

Объясненіе правописанія указаннаго рода словъ можетъ быть ведено аналогично съ объясненіемъ правописанія словъ, изложеннымъ въ предшествующемъ примѣрномъ урокѣ.

25. *Письмо словъ, въ которыхъ корневые звуки СК и СТ, предъ гласнымъ звукомъ окончанія произносятся, какъ Щ.*

На классной доскѣ пишутся слѣдующія слова *ищу, чище.*

— Какой корень въ словѣ *ищу?*

Дѣти молчатъ.

— *Искать*—это слово значитъ то же, что *ищу*, или имѣетъ совершенно другое значеніе?

«Оно значитъ то же, что *ищу*».

— А въ немъ какой корень?

«*Иск*».

— Слѣдовательно, и въ словѣ *ищу* какой корень?

«*Иск*».

— *Ищу* на какой звукъ оканчивается?

«На гласный звукъ *у*».

— Когда же, значитъ, согласные звуки корня *ск* переходятъ въ звукъ *щ?*

«Когда послѣ нихъ находится гласный звукъ».

— Какъ же пишется такое слово, въ которомъ корневые звуки *ск* переходятъ въ звукъ *щ*,—чрезъ букву *щ* или чрезъ *сч?*

«Чрезъ букву *щ*».

— Напишите слово *трещать.*

Трещать.

— Почему вы написали *трещать* съ буквою *щ*, а не съ буквами *сч*?

«Потому что въ словѣ *трещать* корень *треск*, а звуки *ск*, переходя предъ гласнымъ звукомъ въ *щ*, принято писать чрезъ *щ*».

Подобнымъ образомъ объясняется и правописаніе словъ, въ которыхъ корневые звуки *ст*, предъ гласнымъ звукомъ подставки произносятся какъ *щ*: *чище* (корень *чист*).

26. *Письмо именъ существительныхъ съ окончаніемъ ЕЛЬ.*

— *Обитель*. Назовите корень.

«*Обит*».

— Назовите окончаніе.

«*ель*».

— Помните, что окончаніе *ель* пишется съ буквою *е*. (При этомъ окончаніе *ель* пишется на классной доскѣ для лучшаго запечатлѣнія его въ сознаніи дѣтей.)

— Напишите слово *учитель*.

Учитель.

— Почему вы написали *ель* съ буквою *е*?

«Потому что окончаніе имени существительнаго *ель* принято писать съ буквою *е*».

Подобнымъ же образомъ объясняется и правописаніе существительныхъ съ окончаніемъ *ей*: *грамотей*, *Андрей*.

27. *Письмо словъ, гдѣ въ послѣднихъ звукахъ корня ЗД и СТ, находящихся предъ звукомъ Н, звуки Д и Т въ произношеніи опускаются.*

На классной доскѣ пишутся слова: *пост-ный*, *позд-ній*.

— Въ словѣ *постный* гдѣ корень?

«*Пост*».

— Гдѣ окончаніе?

«*Ный*».

— Какіе послѣдніе два звука въ корнѣ?

«*Ст*».

— Какой первый звукъ окончанія?

«*Н*».

— Когда мы произносимъ слово *постный*, слышенъ ли послѣднiй звукъ корня *т*?

«Нѣтъ; мы произносимъ это слово такъ: *посный*».

— А при письмѣ слова *постный* можно пропускать букву *т*?

«Нельзя».

— Слѣдовательно, какъ выразить правило относительно письма словъ съ послѣдними звуками *ст* въ корнѣ, стоящими предъ звукомъ *н* въ окончанiи?

«Въ словахъ съ послѣдними звуками корня *ст*, стоящими предъ звукомъ *н* окончанiя, звукъ *т* опускается при произношенiи, но писать его всегда нужно».

— Напишите слово *честный*. Какой здѣсь корень?

«*Чес*».

— А могу я сказать *честенъ*?

«Можно».

— Какой здѣсь корень?

«*Чест*».

— Значитъ, и въ словѣ *честный* какой корень?

«*Чест*».

— Какое окончанiе?

«*Ный*».

— Когда произносимъ слово *честный*, слышенъ звукъ *т*?

«Нѣтъ».

— А писать его нужно?

«Нужно».

— Пишите теперь это слово.

Честный.

Подобнымъ же образомъ объясняется и правописанiе словъ съ послѣдними звуками корня *зд*, находящимися предъ окончанiемъ *н*: *позд-нiй*.

28. *Письмо словъ, гдѣ послѣднiй согласный звукъ корня состоитъ изъ звуковъ С, З и Ж, а первый согласный звукъ окончанiя—изъ звука Ч*: *пис-чiй*, *рѣз-че*, *извоз-чикъ*, *подпис-чикъ*, *муж-чина* (слова эти произносятся: *пищiй*, *рѣще*, *извощикъ*, *подпищикъ*, *мущина*).

Объясненiе правописанiя указанныхъ словъ можетъ быть ведено одинаково съ объясненiемъ правописанiя

словъ, въ которыхъ послѣдній звукъ приставки состоитъ изъ звуковъ *с* и *з*, а первый звукъ корня изъ звука *ч* (см. 23-й примѣрный урокъ).

29. *Урокъ правописанія при обученіи дѣтей правописанію путемъ списыванія.*

— Найдите № 59 (Практич. курсъ правописанія Н. Я. Некрасова. Выпускъ 2-й) и спишите его въ ваши тетради. *Приставки* въ списываемыхъ словахъ всѣ подчеркните, а въ тѣхъ словахъ, гдѣ гласный звукъ *о* выпадаетъ, поставьте надъ буквою этого звука черту.

Дѣти списываютъ съ книги слова и предложенія согласно указаніямъ, изложеннымъ въ примѣрныхъ урокахъ NN... Послѣ того, какъ дѣти спишутъ три предложенія, учитель предлагаетъ такіе вопросы:

— Почему въ словѣ *на полѣ* поставили вы *ѣ*, а не *е*?

«Потому что это предложный падежъ».

— А почему вы думаете, что это предложный падежъ?

«Потому что это слово отвѣчаетъ на вопросъ *гдѣ? Привольно* гдѣ? *На полѣ.*

— N, почему ты написалъ въ концѣ слова *дышишь ъ*?

«Я ошибся: здѣсь надобно поставить *ь*, а не *ъ*».

— Почему?

«Потому что это второе лицо глагола. А во второмъ лицѣ единственнаго числа глагола послѣ *ш* пишется всегда *ь*».

— Въ словѣ *вокругъ* почему поставлена буква *г*, а не *к*, какъ слышится?

«Потому что при измѣненіи этого слова сомнительный согласный его произносится предъ гласной, какъ *г: круга*».

— Почему въ словѣ *разстилаться* написано въ приставкѣ *раз*, а не *рас*, какъ слышится?

«Потому что послѣдній звукъ приставки *раз (з)* находится предъ шопотнымъ звукомъ *с* (раз-стилаться) и поэтому пишется чрезъ букву *з*, а не чрезъ *с*».

— Пишите дальше.

Когда дѣти напишутъ еще три предложенія: учитель предлагаетъ имъ слѣдующіе вопросы:

— Въ глаголѣ *пестрѣетъ* почему на мѣстѣ крестика поставлена буква *ѣ?*

«Потому что въ неопредѣленномъ наклоненіи этого глагола стоитъ *ѣ* предъ *ть (пестрѣть)*».

— Почему въ словѣ *подальше* подчеркнутъ слогъ *по?*

«Потому что это *приставка*».

— А какъ она произносится въ разговорной рѣчи?

«*Па: падальше*».

— N, почему ты въ словѣ *потянулъ* на мѣстѣ крестика поставилъ *е?*

«Это я ошибся. Здѣсь надобно поставить букву *я*, потому что при измѣненіи этого слова получается на мѣстѣ сомнительнаго гласнаго звука звукъ *я*: *тяга натяжка*».

— А есть въ словѣ *потянулъ приставка?*

«Есть».

— Подчеркнута ли эта *приставка*?

«Нѣтъ».

— Подчеркните ее. Почему въ словѣ *вѣтерокъ* подъ буквою *о* поставлена черта?

«Потому что звукъ *о* выпадаетъ при измѣненіи этого слова: *вѣтерка, вѣтра*», и т. д.



ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стр.

Чисто-практическій способъ обученія правописанію . . . 3

Практическо-теоретическій способъ обученія правописанію.

1. Диктовка 8
Обучающая диктовка 9
Провѣрочная диктовка 36
2. Списываніе 38
Достоинства и недостатки диктовки и списыванія . . . 51
3. Совмѣстный способъ обученія правописанію 65
Дополнительныя условія успѣшности обученія дѣтей правописанію 71

Приложеніе къ пріемамъ и способамъ обученія правописанію.

А. Примѣрная группировка правилъ ороографіи и постановки знаковъ препинанія 75
1. Первая группа правилъ ороографіи 76
2. Вторая группа правилъ ороографіи и постановки знаковъ препинанія 77
3. Третья группа правилъ ороографіи и постановки знаковъ препинанія 79
4. Четвертая группа правилъ правописанія и постановки знаковъ препинанія 82
5. Пятая группа правилъ ороографіи 87
Правописаніе словъ, не вошедшихъ ни въ одну изъ пяти группъ правилъ правописанія 90
Всѣ ли правила ороографіи, изложенныя въ примѣрной группировкѣ, должны быть изучаемы въ каждой школѣ. 91
Какъ поступать учителю при письмѣ дѣтьми словъ, правописаніе которыхъ не изучается ими, или хотя изучается, но еще не наступило время изученія его? 92

Б. Примѣрные уроки обученія правописанію.
1. Урокъ *диктовки* на письмо словъ согласно ихъ произношенію въ разговорной рѣчи 94
2. Одинъ изъ первыхъ уроковъ *списыванія* при обученіи дѣтей правописанію путемъ списыванія 99
3. Письмо словъ съ буквою ѣ въ серединѣ ихъ 102
4. Обученіе правописанію словъ съ буквами ѣ и ѣ въ срединѣ ихъ посредствомъ *самостоятельныхъ ороографическихъ упражненій* 105
5. Письмо словъ съ буквами *а* и *у* послѣ мягкихъ буквъ *ч* и *щ* 106
6. Правописаніе словъ съ *сомнительными гласными звуками.* 109
7. Правописаніе словъ съ *сомнительными согласными звуками* 116

Стр.

8. Письмо словъ съ буквою *е* вмѣсто *о*, стоящаго подъ удареніемъ послѣ шипящихъ звуковъ 121
9. Письмо русскихъ и иностранныхъ словъ съ буквами *ы* и *і* или *и* послѣ *ц*. 122
10. Письмо словъ съ буквою *о* послѣ *ц* въ слогахъ, находящихся подъ удареніемъ, и съ буквою *е* послѣ той же буквы въ слогахъ, не стоящихъ подъ удареніемъ . . . 124
11. Употребленіе буквъ *ъ* и *ь* въ словахъ, означающихъ предметы и оканчивающихся на шипящіе звуки 126
12. Отдѣленіе запятою одинаковыхъ членовъ другъ отъ друга въ слитномъ предложеніи 128
13. Письмо именъ существительныхъ съ буквою *ѣ* въ дательномъ и предложномъ падежахъ единственн. числа . 134
14. Правописаніе падежныхъ окончаній именъ прилагательныхъ 138
15. Письмо сравнительной степени именъ прилагательныхъ. 142
16. Письмо количественныхъ числительныхъ, начиная съ 11 до 20 и 30, затѣмъ, начиная съ 500 до 900 147
17. Письмо падежей личныхъ мѣстоименій 148
18. Письмо неопредѣленнаго наклоненія глаголовъ. 149
19. Письмо глаголовъ въ настоящемъ времени изъявительнаго наклоненія 152
20. Письмо словъ съ приставками: *пре, пере, пред, не* и *нѣ* . 155
21. Письмо словъ съ приставками: *из, воз, низ, раз* предъ шепотными (исключая *с*), шипящими (исключая *ж*) и предъ *ц* 158
22. Письмо словъ съ приставками: *о, об, от, до* и *по* . . . 159
23. Письмо словъ, въ которыхъ послѣдній звукъ *приставки* состоитъ изъ звуковъ *с* и *з*, а первый звукъ *корня*—изъ звука *ч*. 160
24. Письмо словъ, въ которыхъ: 1) шепотные звуки *приставокъ*, находясь предъ громкими звуками *корней*, произносятся, какъ громкіе звуки, 2) громкіе же звуки *приставокъ*, находясь предъ шепотными звуками *корней*, произносятся, какъ шепотные 162
25. Письмо словъ, въ которыхъ коренные звуки *ск* и *ст* предъ гласнымъ звукомъ *окончанія* произносятся какъ *щ*. —
26. Письмо именъ существительныхъ съ окончаніемъ *ель* . . 163
27. Письмо словъ, гдѣ въ послѣднихъ звукахъ корня *зд* и *ст*, находящихся предъ звукомъ *н*, звуки *д* и *т* въ произношеніи опускаются . . . . —
28. Письмо словъ, гдѣ послѣдній согласный звукъ *корня* состоитъ изъ звуковъ *с, з* и *ж*, а первый согласный звукъ *окончанія*—изъ звука *ч* 164
29. Урокъ правописанія при обученіи дѣтей правописанію путемъ *списыванія* 165

ПЕДАГОГИКА, ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА.

ВАХТЕРОВЪ, В. П. На первой ступени обученія. Методическое руководство къ обученію письму и чтенію по „Русскому букварю". XIV+236 стр. Ц. 70 к.

Мин. Нар. Пр. **допущено** въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній.

ЕГО ЖЕ. Планы и конспекты уроковъ при обученіи письму-чтенію по „Русскому букварю". 67 стр. Ц. 20 к.

Мин. Нар. Пр. **допущены** въ учительскія библіотеки народныхъ училищъ.

ЕГО ЖЕ. I. Предметный методъ обученія. 181 стр. Ц. 50 к.

Весь авторскій гонораръ съ настоящаго изданія поступаетъ на помощь нуждающимся учащимъ и ихъ семействамъ въ распоряженіе учрежденій, преслѣдующихъ эту цѣль.

ЕГО ЖЕ. II. Спорные вопросы образованія. 61 стр. Ц. 25 к.

СОДЕРЖАНІЕ: Возможно ли равное для всѣхъ общее образованіе.—Тяжба между общимъ и профессіональнымъ образованіемъ.—Споръ между свѣтскою и конфессіональною школою.—Споръ между школою и обществомъ.

Весь авторскій гонораръ съ настоящаго изданія поступаетъ на помощь нуждающимся учащимъ и ихъ семействамъ въ распоряженіе учрежденій, преслѣдующихъ эту цѣль.

ГАРТВИГЪ, А. Школьная реформа снизу. 201 стр. Ц. 50 к.

СОДЕРЖАНІЕ: Предисловіе.—Школьная реформа снизу.—Новыя педагогическія теченія въ примѣненіи къ преподаванію исторіи.—Опытъ реорганизаціи занятій по исторіи въ VIII классѣ женской гимназіи.—Общественное воспитаніе въ коммерческихъ училищахъ.—Школьная жизнь за границей.—Нѣсколько мыслей по поводу Московскаго педагогическаго собранія.—Радость труда.—Роль творчества въ исторіи.

ГОЛЬЦЕВЪ, В. А. Воспитаніе, нравственность, право. Сборникъ статей. 165 стр. Ц. 75 к.

ГРЕКОВЪ. Методика обученія письму (чистописанію). Съ рисунками и приложеніемъ образцовыхъ дѣловыхъ бумагъ, формъ линеекъ, тетрадей и транспарантовъ. Практическое руководство для учителей, учительскихъ семинарій, женскихъ институтовъ и гимназій. Ц. 70 к.

ЕГО ЖЕ. Какъ надо учить писать и читать, согласно съ требованіями школьной гигіены. Для учителей родителей и воспитателей. Ц. 30 коп.

ЕРМИЛОВЪ, В. Въ борьбѣ съ рутиной. Сборникъ статей. 274 стр. Ц. 1 руб. 50 коп.

ЕГО ЖЕ. Идеалы воспитанія. К. Д. Ушинскій. 28 стр. Ц. 7 к.

Мин. Нар. Пр. **рекомендовано** при пополненіи безплатныхъ народныхъ читаленъ и библіотекъ.

ЕГО ЖЕ. Реформаторы воспитанія. Амосъ Коменскій. Великая книга Локка. 28 стр. Ц. 10 к.

ЕГО ЖЕ. Поборники свободы въ воспитаніи: Бецкій и Новиковъ. 39 стр. Ц. 12 к.



ПЕДАГОГИКА, ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА.

ЗИМНИЦКІЙ. Способы и пріемы обученія правописанію. Съ приложеніемъ: а) примѣрной группировки правилъ правописанія для начальныхъ школъ и б) подробныхъ примѣрныхъ уроковъ на всѣ важнѣйшіе случаи орѳографіи. 161 стр. Ц. 50 к.

> Мин. Нар. Пр. **одобрены** для употребленія въ учительскихъ институтахъ и семинаріяхъ и для учительскихъ библіотекъ при городскихъ, уѣздныхъ и начальныхъ училищахъ, для фундаментальныхъ библіотекъ среднихъ учебныхъ заведеній и для библіотекъ педагогическихъ классовъ женскихъ семинарій и прогимназій.
>
> Канцеляріей по учрежденіямъ Импер. Маріи **допущены** въ библіотеки педагогическихъ классовъ учебныхъ заведеній Вѣдомства Императрицы Маріи.

ЗЮКОВА. Книга для учителей. Методическія указанія къ учебной книгѣ „Товарищъ“. Ц. 30 к.

КЭЙ, Элленъ. Вѣкъ дитяти. Перев. Н. И. Юрасова. Первый полный переводъ. 261 стр. Ц. 1 р.

ЛЭЗАНЪ. Развитіе математической инициативы. (Посвящается друзьямъ дѣтства.) Пер. съ французскаго **П. Цвѣтаевой.** 151 стр. Съ 97 фигурами. Ц. 60 к.

МЮНХЪ, ВИЛЬГЕЛЬМЪ. Родители, учителя и школы нашего времени. Перев. съ нѣмецкаго Л. И. Золотаревой. 157 стр. Ц. 50 к.

ОСТРОГОРСКІЙ, В. П. Письма объ эстетическомъ воспитаніи. Ц. 25 к.

ЕГО ЖЕ. Бесѣды о преподаваніи словесности. 109 стр. Ц. 1 руб.

> Мин. Нар. Пр. **допущены** въ учительскія библіотеки низшихъ учебныхъ заведеній.
>
> **Рекомендованы** Гл. Упр. военно-учебныхъ заведеній въ фундаментальныя библіотеки кадетскихъ корпусовъ.

ПОЛОВЦЕВЪ, В. В., магистръ ботаники, приватъ-доцентъ С.-Петербургскаго университета. **Основы общей методики естествознанія.** Лекціи, читанныя въ С.-Петербургскомъ университетѣ и на Педагогическихъ курсахъ при военно-учебныхъ заведеніяхъ. 276 стр. Ц. 1 р. 25 к.

САЛТЫКОВА. О книгѣ взрослыхъ. I. Какъ составилась „Книга взрослыхъ“. II. Какъ примѣнять ее въ воскресной школѣ. 227 стр. Ц. 40 к.

Цѣна **50** коп.

